行动科学经典译丛

[美] 唐纳德·A.舍恩 /主编

夏林清 / 译

反映回观

教育与咨询实践的案例研究

The Reflective Turn

Donald A. Schön



教育科学出版社
ESPH Educational Science Publishing House

责任编辑：周益群
封面设计：James

反映性实践是当前教育界非常重要的一种提升专业人员实践能力和专业素养的新的研究路径。本书就是反映性实践这一研究路径在教育与咨询等专业实践领域的经典案例集。书中呈现了14个发生在学校教师、听觉障碍儿童辅导人员、心理咨询师、职业咨询师、企业管理顾问等专业人员实践中所经历的反映性研究过程，以期为在实践领域中工作的人员提供方法性的指导。本书由反映性实践的代表人物唐纳德·A.舍恩主编，是广大专业实践者成长的重要参考书目。

本译丛已出版图书

- 《反映的实践者》
- 《培养反映的实践者》
- 《实践理论》
- 《反映回观》

定价：58.00元



ISBN 978-7-5041-4616-8

行动科学经典译丛

[美] 唐纳德·A.舍恩 /主编

夏林清 / 译

反映回观

教育与咨询实践的案例研究

教育科学出版社
·北京·

责任编辑　周益群
版式设计　贾艳凤
责任校对　张　珍
责任印制　曲凤玲

图书在版编目（CIP）数据

反映回观：教育与咨询实践的案例研究／（美）舍恩主编；夏林清译．—北京：教育科学出版社，2010. 1
书名原文：The Reflective Turn
ISBN 978－7－5041－4616－8

Ⅰ. 反… Ⅱ. ①舍…②夏… Ⅲ. 教育心理学：咨询心理学—案例—研究 Ⅳ. G448

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2009）第 036799 号

北京市版权局著作权合同登记 图字：01－2008－3499 号

出版发行	教育科学出版社		
社　址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010－64989009
邮　编	100101	编辑部电话	010－64989421
传　真	010－64891796	网　址	http://www.esph.com.cn
经　销	各地新华书店		
制　作	北京金奥都图文制作中心		
印　刷	保定市中画美凯印刷有限公司	版　次	2010 年 1 月第 1 版
开　本	169 毫米×239 毫米　16 开	印　次	2010 年 1 月第 1 次印刷
印　张	27.25	印　数	1－3 000 册
字　数	365 千	定　价	58.00 元

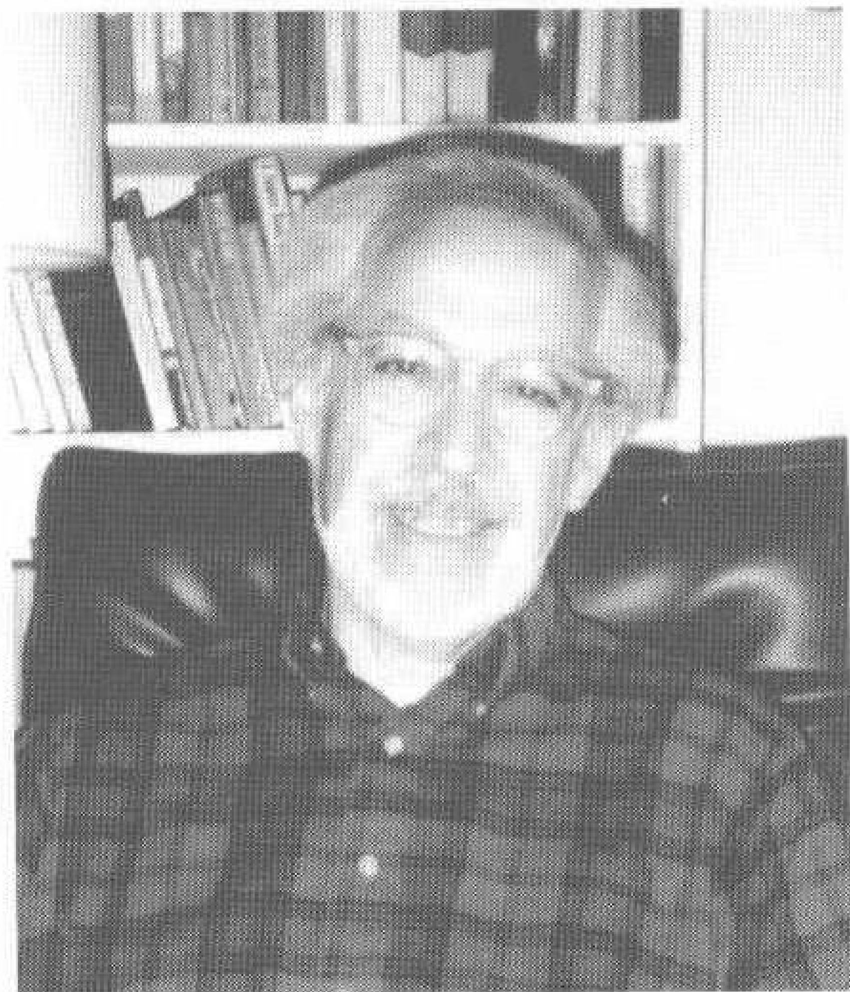


FANYING HUIGUAN

JIAOYU YU ZIXUN SHIJIAN DE ANLI YANJIU



主编简介



唐纳德·A.舍恩教授是美国麻省理工学院的城市研究与教育的福特教授，并曾担任城市研究与规划系的主任。舍恩1951年获得耶鲁大学的哲学学士学位，并分别于1952年和1955年获得哈佛大学的硕士和博士学位。他还曾在巴黎索邦大学学习单簧管，并获得了法国巴黎国家艺术学院的证书。

作为学者和咨询顾问，舍恩的研究领域是组织学习和专业效能。在来到麻省理工学院工作之前，他创建了社会和技术革新组织（OSTI），并担任这个非营利组织的主席7年之久。他还在政府和私营企业的很多部门担任管理和咨询职务。

1970年，舍恩应邀请在英国广播公司（BBC）发表里思讲座（*Reith Lecture*）。1984年，他在加拿大皇后大学担任客座讲师，并且成为英国皇家建筑学院的荣誉成员。舍恩其他的著作包括《反映的实践者》（*The Reflective Practitioner*，1983）和《组织学习：来自行动视角的理论》（*Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*，1978，与阿吉里斯合著）。舍恩在很多专业组织中担任职务，2000年成为美国艺术与科学院以及国家社会技术系统研究委员会的成员。

导读/在典范转向中回观实践

夏林清

说唐纳德·A. 舍恩（Donald A. Schön）的反映实践在方法论典范转向风潮中独领风骚并不为过！在20世纪70年代到80年代初，舍恩与克里斯·阿吉里斯（Chris Argyris）合作完成《组织学习》（*Organizational Learning*）一书后，两人又分别书写了具不同特色之介入理论与方法的专著——阿吉里斯的《行动科学》（*Action Science*）及相关著作多本，舍恩的《反映的实践者》（*The Reflective Practitioner*）、《培养反映的实践者》（*Educating The Reflective Practitioner*）及本书《反映回观》（*The Reflective Turn*）。1996年，两人则再度修订完成了《组织学习Ⅱ》（*Organizational Learning Ⅱ*）一书。1998年舍恩去世，享年67岁，阿吉里斯则以80多岁高龄仍精神抖擞地工作着。

有缘跟随舍恩与阿吉里斯的路径学习是这一生很大的福分。其中舍恩也是我学习时的导师！2002年夏天我在戴安娜·史密斯（Diana Smith，她是阿吉里斯与舍恩的学生，亦为《行动科学》一书作者）家的后院中与南希（Nancy，舍恩的妻子）见面，通过她取得了此书的翻译版权，也进一步认识了舍恩的雕刻艺术家妻子。南希说直到舍恩去世前，阿吉里斯

几乎是每周必到舍恩家与他畅聊，两人间亲密的友谊无人能及！舍恩确实有独特的能力，能与个性鲜明、行事独特的学者建立长期的情谊，并发展出长期的智性协作。除了阿吉里斯之外，麻省理工学院专长公共政策与行政管理的马丁·赖因（Martin Rein）亦为一例。

舍恩与阿吉里斯都是身体力行自己理论的人，1990—1991 年舍恩带领我完成论文的那一年中，每每在办公室等待与他进行讨论时，都遇见他正在和一群系所秘书开会，进行反映学习的苦差事（认真进行反映学习是辛苦面对自己与别人，因而每个人走出团体时的脸色可不见得愉悦轻松）！他能邀集《反映回观》一书中诸多作者共享盛举，亦无非是其毕生功力展现的一个实例而已！

科技理性模式的转向可能

让我们先由中国台湾 21 世纪初的这个时空来看这本书！台湾教育、社工与心理专业所依靠之认识论典范，在过去 10 年中才逐渐地由一枝独大的实证典范，转变成诠释现象与批判解放典范并存的多元空间。近几年来，这些专业领域内的许多工作者，已由零星个别的学习渐渐地在通过抗拒知识权力与行政威权对实践经验扁平曲解的过程中，一小群一小群地觉醒了，他们进而力图发展出能发现、表达与沟通实践知识的行动。

在中国台湾，对行动研究、组织学习、行动科学与反映思考多多少少有些了解的专业，包括了教育、社会工作、心理、企业管理与都市规划。近 10 年来，因教育改革而由各层教育主管单位加诸于中小学教师身上，要求教师改变的行政要求，是“行动研究”方法快速传播的主要作用力量。虽然这一种由上而下要求教师“做研究”以“自动自发学习新知与改变教学模式”的行政推动逻辑，从根本上犯了在关系脉络中“我要求你自动自发”的逻辑矛盾[1]，但广大教师社群原本已存在的沉默的抗拒性自主意识（如“上有政策，下有对策”），也就在教育行政命令与政策实施力松散脱落的若干隙缝中，接上了“行动研究”对教师自主社群（知识生产与实践自主）的倡议性召唤；因此，“教改”压力确实促发了台湾

体制内专业工作者对反映实践与叙说探究等典范的学习动能。这也正是舍恩所指明的以培养“反映理性”来长程对抗“科技理性”（schön，1983，2007）[2]的用意。

2007年，保罗·瓦茨拉维克等（Paul Watzlawick）的《改变——问题的解决与形成》与舍恩的《反映的实践者》一书在北京出版，阿吉里斯和舍恩的《实践理论》和《培养反映的实践者》也接续出版。感谢北京教育科学出版社的支持，使得这一系列的书能在两三年问世。在中国与“国际接轨”呼声四起的社会氛围中，我十分关切已被工具理性思维与操作逻辑掌控的人文社会专业教育，是否有可能借力使力地通过对“反映理性”的掌握而由我们自身的在地践行中，接通中国历史内部断裂的人文底蕴，并以行动实验的各种做法承载与转化具有中国政治社会特性的实践知识？

嵌卡于体制内部的实践者

对人文社会科学专业工作者而言，这本书有许多章都值得心理与社工界耐心细读：需要耐心是因为教育素有重社会功能调节的专业教育内涵，而主导这些专业训练的逻辑就是工具理性的操作逻辑；更往前推演，大学与研究生们都带着被应试教育模式主导的阅读习性，因而对进入实践者行动路径与思辨脉络的铺陈式描述，常嫌其琐碎而不耐！阅读第1、2、3与10章，可能都会刺激工作者思考自身阅读理解的习性！

对组织发展（好像这一领域还只见树不成林！）与管理界工作者而言，本书亦提供了数章相当丰富的参照实例，第3、4、5、6与7章都是具体实例，而且它们在组织性质与专业领域上，均打破了我们习惯的学界、商业与企业的界线！由合作社利益立基的组织发展到学校组织跨阶层之整合，到组织中个人发展与权威化领导者的形塑问题，这些勾勒与分析应可拓展工作者的视野，然而视野拓展之后的门户界线的跨越与气脉打通，就是我们自己的苦练功夫了！

其实本书最重要的贡献并不在于它对相关专业领域的参看，而在于它

用了相当的篇章，借不同案例阐明着反映思考、故事叙说、行动科学的细步操作！对已涉猎这些方法的读者而言，相信足以由不同作者的实践案例，澄清若干原本模糊或朦胧的概念！

专业在反映探究中发展

罗伯特·W. 帕特南（Robert W. Putnam）是阿吉里斯最重要的弟子之一，亦是《行动科学》的作者之一。因而，第7章的案例说明，特别有助于对《行动科学》或《第五项修炼》中提及之“左手栏”等概念一知半解的读者，获得一较为清楚的学习图像。“重新框定”、“叙事反映”与“故事”等方法概念（第8、11、12和13章）的实例阐明，像是及时雨似地解答了正在学习这些方法之学习者的重要疑惑！第9章则是唯一有关都市规划专业的案例，但是，它可提供给任何公共政策之行政实施与专业介入历程参考。在中国台湾，政府部门每年花在外包学者之研究案的预算亦十分可观，但却几乎未尊重过政府部门内之行政工作者及具有专业背景之工作者，在系统内进行探究与生产有效知识的能力与权力！长久以来，政府部门内具有丰富专业素养之工作者，几乎一步一步地迈向俗称官僚化的角色僵窄的宿命。我对公共行政涉猎不深，心中的疑问是：公共行政与政策的专业是否缺少了对介入变革知识与方法的掌握，因而就无法创造出政策规范与实施间一个张力对话的辩证力量？至于在研究资源分包中占重量角色的管理学界与业界，前者享受打高空式抽离的利益，后者则易陷入短线功能操作，甚少专业工作者有条件累积能力，发展出持续性催化组织变革的关系！当然，政府部门、企业与非营利组织的学习转化就只落得或砍手截肢、或易容变形地顾不得对不对得起员工与良知，只管荷包利益了！

希望《反映回观》的出现，亦能对企业经营与管理的伦理道德环境，增加那么一丁点儿的发展性条件！

穿透历史时空的生命探究

“人们害怕知道什么”（第14章）是我初读此书立即被吸引翻阅的一章，因为丹·巴昂（Dan Bar-On）自身被压制之恐惧与仇恨，在访谈同样被仇恨与恐惧压制之对象的过程中，丝丝缕缕地释放到空气中，恐惧与仇恨在被嗅，被接触、被看见后，寻觅到了可依靠的关系（指丹与德国纳粹后代在研究过程中发展出来的互助关系）中转化。丹的回观叙说实为一则生命探究的故事。

1990—1991年我在舍恩的协助下写论文的同时初读此书，我的博士论文《中国时报工会抗争成立过程及重要领导者的故事》中的主题正是恐惧——中国台湾历史中的政治恐惧渗透到我们这一代身体中，纠结地经由个体以不同的形式展现。如同丹故事中世代传承的恐惧与仇恨，在大陆与台湾特定政治历史过程中努力工作的专业工作者是否能在政治烟硝、宣传中辨识与转化潜于其血脉中的恐惧呢？答案当然是否定的，因为恐惧的转化并非易事！这也就是叙说反映与故事探究的方法为何在这里是重要的道理！2003年6月陈彦宏在他的论文《樱花的生命实践：因年轻生命的自我探索与实践而看到自己》中，记录了一个家族在政治恐惧中的伤痛与生机，在论文指导的过程中，对隐晦易窜逃的恐惧，由辨识不逃到看见与在恐惧中行动是其论文书写对谈得以突破的轴线！如果任何社会压迫均已实质地挤压摧逼了某个世代与时空的人们，苦难伤痛的通过也必得通过对身体与心灵集体经验的发现与再现而转承前进。《反映回观》最后的这一个故事将生命、社会政治与反映探究合而为一地呈现在我们眼前！我当它是一份难得的礼物！

本书中文简体版的出版得到了很多朋友的支持，尤其感谢北京师范大学行动研究读书会的陈江华、刘英莹、张燕 、李 涛、崔玉晶、赵艳萍、余薇、梁营章，他们对本书做了大量的校译工作。也希望本书能够对中国大陆的实务工作者提供一个前行的反映空间，为他们增添力量。

注　释

1.《改变——问题形成与解决的原则》一书提到，人类学家贝特森所领导的研究工作归结出一个基本假设——“精神分裂双重捆绑理论”（Double-Bind Theory）。这是一种吊诡在人际关系中的效应。要求别人“自动自发一点!”是其中的一种吊诡类型，这句话所要求的是一种纯粹自动自发的行为，但是因为该行为是在被要求的情况下才做到的，所以也就不可能是自动自发了。采取此方式企图改变别人行为的人，不但达不到目的，还使自己跟对方同样陷入进退维谷的困境。参见瓦茨拉维克，威克兰德，等.2007. 改变——问题形成和解决的原则［M］. 夏林清，郑村棋，译. 北京：教育科学出版社.

2. 实证主义是19世纪发展出来的一强而有力的哲学派别，而科技理性是实证主义的遗产。以科技理性的观点来看，专业实践是问题“解决”的一个过程。操作科技理性作法所带来的后果是：专业知识被阶级化，以“通则”为最高层次，而“具体的问题解决方法”（技术）则位居低的层次，行使由上而下的要求，致使“实践”的处境更加困窘（Schön，1983）。而阿尔特里希特（Altrichter），波施（Posch）和索梅克（Somekh）在讨论舍恩的实践观点时，整理出舍恩相对于科技理性所提出的另一个“反映理性”（Reflective Rationality）是遵循相反的假设，舍恩认为复杂的实务问题需要特定的解决之道，而非寻找“通则”；专业的工作是依赖于实践者隐含的行动中认识（knowing-in-action），实践者间“关系的动态网络”协助实践者们得以在面对复杂而不确定的状态时采取负责的行动，其协同关系是群体中平行对等的交流而非权力阶级的交易。反映理性支持实践者自发性的成长历程，而不是由外在赋予它或要求它做什么改变（Altrichter，Posch & Somekh，1993）。参见唐纳德·舍恩.2007. 反映的实践者［M］. 夏林清，译. 北京：教育科学出版社. Altrichter，Posch & Somekh. 1997. 行动研究方法导论［M］. 夏林清，译. 台北：远流出版社.

前　　言

唐纳德·A. 舍恩
Donald A. Schön

几年前，**反映**（reflection）与**反映性实践**（reflective practice）突然成为教育界的时髦名词，其中有些引自我最近的作品（Schön，1983，1987），这引发了我一个想法：出版一本有关实践中反映和对实践的反映（reflection in and on practice）的各种案例的书，可能是个好主意——这些案例对这类研究的理论架构和方法论进行阐释，他们既提出了这种研究的关键性议题，也提供了探究作好这种研究之意义的机会。

我邀请了一些人共同投入本书的筹备工作；对我而言，这些人具备进行有关实践研究的实力，代表了不同的理论观点和方法论取向。共有 17 个人响应我的邀请。去年一整年，他们准备且修正他们的案例，其中大部分人参加了一个为期 3 天的工作坊，对彼此的作品进行讨论与批评。其中某些讨论将会在总论中引述。

作者和他们的案例

本书的 14 个案例可以用好几种方式进行分类，例如，依照作者所选择的实践场境（settings）；他们界定“实践”的方式；对知识和实践议题的关切；对观察、描述以及分析单位的选择；建构案例研究时的特别

感觉。

在这些案例中，“学校”是案例最主要的实践场境。班伯格（Bamberger），埃里克森和麦金农（Erickson & MacKinnon），克兰迪宁和康奈利（Clandinin & Connelly），纽伯格（Newberg），拉塞尔和芒比（Russell & Munby）的研究都与中小学有关，其他作者所关注的是更为广泛的行业和机构。帕利特（Parlett）是研究英国的听力障碍儿童咨询师；马丁利（Mattingly）研究波士顿教学医院中的职业治疗师；鲍姆（Baum）的案例与公共机构的策划人有关；福里斯特（Forester）探讨城市规划师、房地产开发商和市政官员的互动；赫希霍恩（Hirschharn）以非营利组织中的管理者和职员为写作对象；格林伍德（Greenwood）研究法格（Fagor）内部的管理者与工人［法格是西班牙巴斯克郡（Basque）蒙特拉贡（Mondróg）的一个大型工业合作社］；兰扎拉（Lanzara）研究麻省理工学院的新式教育的电脑系统的发展；帕特南（Putnam）对他作为一家工业公司的组织发展顾问的长期的指导关系进行了描述；巴昂（Bar-On）则对他与德国的纳粹施暴者子女的访谈进行反映。

从上述可知，这些案例的实践场境横跨了极为多样的范围，它们揭示了实践作为一个研究对象的不同的观念，以及对“案例”的权限进行设定时采用的不同方式。这些差异性源于研究者不同的背景、兴趣和目的。举例来说，格林伍德、马丁利与帕利特都进行民族志（ethnographic）取向的社会研究。马丁利对教学医院中职业治疗师的研究，帕利特对英国的听力障碍儿童咨询师的研究，以及格林伍德对法格管理者和工人的研究，他们处理的对象都是由个人组成的群体，研究者试图探究这些群体所共同面对的挑战和困境，以及对这些挑战和困境反应的各种知识、策略和看法。马丁利和帕利特的研究分别揭示了众多的专业（包括职业治疗师和咨询师）是如何被他们的机构背景所限制和产生重大影响的。与此相似，格林伍德的研究从合作社文化的发展方面来思考管理者和工人的实践。

兼为心理治疗师和社会心理学家的丹·巴昂对生命实践的最广泛的意义进行了深入探索。他的研究对象是成人，他们同处普遍性的“文化—

政治—家庭”困境，他们尝试去忍受这种困境，带着摇摆和犹豫。

研究学校的研究者以不同的方式“切入”（即选择、界定和分组）教师、儿童或行政人员的实践。从实践议题的不同关注点来看，他们的切入点是有意义的。

加伦·埃里克森与艾伦·麦金龙这两位科学教师合写的案例，阐述了与3位中学科学教师为期5年的协作经历。此研究聚焦于柯林老师的一堂对3名学生进行有关电池和灯泡知识的教学上，以及柯林老师与实习教师罗茜对这堂课的讨论的对话。同时身兼音乐家、认知心理学家以及教育工作者的珍妮·班伯格，引述了与马萨诸塞州剑桥市的格雷厄姆（Graham）和帕克斯（Parks）两所小学的教师们为期4年的协作经历，在这期间他们共同发展出一个“制物实验室”（Laboratory for Making Things）——在这个实验环境中老师与学生们接触的是实物——比如齿轮、建筑材料、活动部件等，并且让学生用LOGO语言撰写计算机程序。在实物和计算机、“手工知识”（hand knowledge）和“符号知识”（symbolic knowledge）之间不断来回往复之下，学生们“创建了能够运作的意义性架构”。班伯格的案例探究的是与一组教师的对话，这些对话发生在这些教师进行实验及对这个实验加以反映的时候，而这些实验与学生们在实验室中所做的实验是类似的。在这两个案例中，作者的焦点在于：学生或教师如何真正捕捉到重要的问题并且使这些问题讲得通，以及另外一个人（在第一个案例中为柯林，第二个案例为班伯格）如何协助学生对他们不断演进的实质性知识进行反映。

汤姆·拉塞尔和休·芒比两位主要从事教师教育的教育工作者所举出的案例，以及琼·克兰迪宁与迈克尔·康奈利两位教育哲学家所提出的案例，焦点都放在个体的实务工作者身上——第一个案例中指的是两位教师，第二个案例中指的是一位校长——他们在教室里面或是学校中的行为，在相当长的一段时间里都占据中心的位置。拉塞尔和芒比感兴趣的是：教师怎样才能与时俱进并用新的方式来看待和“重新框定”（re-frame）他们的教学。他们的研究与罗伯特·帕特南的研究类似，帕特南

的研究焦点放在保罗这位组织发展顾问身上，他与帕特南一起工作了数年，以提升他用第二型理论（Model Ⅱ）进行咨询的实践能力。克兰迪宁与康奈利感兴趣的主要是：费尔（Phil）——多伦多海湾街学校（Bay Street School）的校长——是怎样努力把他对社区学校形象设计付诸实现的。他们的工作是在海湾街学校的一个为期8年的研究课题的一部分，在这个课题中，他们和海湾街学校的教师们合作，共同建构出一种认识自身实践的相互描述的方式。他们追溯费尔实践中识知（knowing-in-practice）的经验性根源，一直追到他早年的经验（小时候、成人的、社区和学校的）。他们的案例与霍威尔·鲍姆对公共机构策划员的研究相似，在这个研究中，鲍姆试图去追溯一个组织生涯的内在发展。

约翰·福里斯特和鲍姆一样是一位规划领域的教授，他所研究的对象也是城市规划者，但是他聚焦在一个单一的事件上：规划者、开发商、建筑师和市政官员一起开会讨论一个房地产开发项目的前景。福里斯特通过检查规划者在这个片段中的所作所为，试图揭示规划者的“工作”由哪些部分组成，以及他运用了哪种知识来有效地扮演他的角色。

诺曼·纽伯格，一个拥有社会科技系统理论（sociotechnical systems theory）背景的教育工作者，他以令费城公立学校大为苦恼的高辍学率为研究的起点。他所采用的研究单元是一个学区内的“次级支持系统”（feeder subsystem），他描述了一个多年的项目，在这个项目中，他和教师、家长以及行政人员合作，来诊断和阐述辍学问题的成因。

最后是焦万·弗朗西斯科·兰扎拉，他选择自我研究（self-study）为分析单元。在自我研究中，他和班伯格（Bamberger），一位电脑程序设计员以及麻省理工学院音乐部的职员合作了数年，追溯音乐LOGO的发展和传播，音乐LOGO是对音乐理解实验施加控制和反映的一种计算机环境。身兼系统分析师和社会研究者的兰扎拉，专注于探讨研究者的哲学困境——面对自身和参与者的多元而且变动的事实，研究者却被要求告知所发生事情的唯一的真实性。

这些划分实践的方式与案例作者所关切的议题和理论架构是如此紧密

相连。他们对现象和理论口味不一。在案例中，他们并不对理论架构进行检验，反而运用这些理论架构来生产更为明确的、更具地方性的假设。举例来说，在赫希霍恩的案例中，其理论架构就是精神分析理论“客体关系”（object relations）的变形。鲍姆的案例则运用了埃里克森（Erik Erikson）有关个人认同的发展理论。对巴昂而言，关键性的观念在于“走出”（working-through）这个概念——在他的案例中，受访者挣扎着“走出”早年威胁性的、有时甚至是恐怖的经历。格林伍德则集中于文化的观念，或更具体地，是集中在蒙特拉贡工业合作社的文化中诸如民主、平等、参与等关键概念之间的关系。纽伯格用系统理论来观照他的学校参与行动研究。马丁利、克兰迪宁和康奈利则从当代叙事（contemporary narrative）、叙事推理（narrative reasoning）和解释分析（hermeneutic analysis）理论来观照他们的工作。

本书中每个案例都阐述了下述两者之间的紧密连接：一边是作者所选择的理论架构、偏爱的现象和知识——他们视为要对之进行反映的、具有核心重要意义的事物以及他们的关系；另一边则是他们采用的反映性活动的模式。这些理论、现象和反映性活动的集合能帮助我们设定每个案例的先决条件，他们决定了一个好的实践研究的意义。

反映回观

正如前文所述，这些案例之间差异十分明显，以至于读者会问，我为什么要把这些案例放在同一本书中。

我的答案是，虽然作者们有着极为不同的理论架构和对实践的不同定义，但他们有一个共同的关键性视角：他们都采用了“反映回观”。如果把珍妮·班伯格和德利诺·杜克沃思（Dleanor Duckworth）的话（Bamberger & Duckworth，1982）通俗一点，我可以这么说——他们都在试图“为实务工作者给出理由”：他们在不同的程度上，以不同方式，通过对从实践（这些实践由各种自动自发的活动的模式所组成）中揭示出来的知识的探究，对实务工作者实际所说的、所做的事情进行观察、描述和说

明。每当这些模式看似怪异或令人困惑时，这些作者就假定有一个潜藏的**意义**有待揭示——而这是研究者的本分。结果是，这些作者有时被引向对有关研究对象的知识的理解作反映；为了揭示他人实践的意义，他们先要对自己的实践提出问题。

这些案例的作者坚决不做的是，把实践只当作一种应用领域。他们并未将实务工作者的决策列于研究本位的理论或模式之下——譬如决策理论（decision theory）或微观经济学（microeconomics）。当他们把一个明确的理论架构用于研究时，它被用来指导观察、描述或分析：什么是实务工作者已经知道的？他们怎样在自己的实践脉络中进行学习？

如同我在《培养反映的实践者》（*Educating the Reflective Practitioner*, 1987）中所说，“反映回观”是一场革命，它开启了建构实践的认识论问题之门。实务工作者需要知道什么？对内在于技术活动中的日常实践知识的反映，“反映回观”首先回答了这个问题。即使当作者希望协助实务工作者获得一套新技术或一种洞察力的时候（在珍妮·班伯格的案例中，研究者帮助教师学会用新的方式与学生、计算机、教材一起工作；在罗伯特·帕特南的案例中，研究者协助组织发展的专业人员学会运用行动的“第二型理论”），他们最关心的仍然是探索并帮助实务工作者明白——什么是他们已经知道的，和什么是他们已经知道怎么去做的。

6 另一方面，强调下述情况也很重要：我们这些案例的作者，正如他们在实践中对不同切入点、不同的分析单元和不同的划界方式的采用，取决于他们不同的关注议题，他们对多样的反映活动给出了不同的理由。“反映回观”不需要统一的反映方法；不仅如此，采用“反映回观”的研究者反而会觉得有义务彼此互相给出理由。正如其中一个作者所说：“我们的讨论不想把一个（人的）观点约等于另一个。……我们能够互相了解、互相批判而且改善彼此的工作，但我们仍然能够走自己的路。”

从这个方面来看，或许这些研究主要是程度上的差异——研究者离他们的研究对象有多远？研究者坚持做一个观察者或是访谈者吗？或者反过来，研究者试图邀请他们的研究对象成为协同探究者吗？在这个连续体

中，我们的案例可以分为3组。福里斯特、鲍姆和帕利特位于第一极；纽伯格、格林伍德、帕特南、班伯格、马丁利、兰扎拉、克兰迪宁、康奈利、埃里克森和麦金龙位于另一极；巴昂、拉塞尔和芒比，还有赫希霍恩则在这两极之间。

第一极的研究者们保持了社会研究的一般传统，他们将实务工作者只当作研究对象。但是，通过访谈或观察，他们仍然试图探索、引导这些研究对象实际言行的智识（intelligence）是什么。他们的偏见明显指向一个信念：实践模式是有意义的，只要去找到那个意义。例如，福里斯特对城市规划者的非口语行为的密切观察，引导他形成了一种有关规划者的期盼性智识的视角。鲍姆对公共机构规划者的访谈，引导他首次对规划者自相矛盾的组织生涯提出疑问，并且在之后提出了一个全新的解决办法：他建议规划者去实施两种实践，一种是机构中的专业工作的显性实践，一种是内在于个人发展中的隐性实践。通过这两种实践，规划者得以先建立他在专业认同上的信心，此后才有可能从参与组织圈内俱乐部的机会中获益。帕利特对听觉障碍儿童咨询员的访谈主要集中于咨询员建议的缘由以及由偏见、刻板印象而盲目形成的判断这两者之上。帕利特把这层含义（由偏见而形成的判断以及建议）归咎于咨询员，并由此激发了他对咨询员们给孩子贴上不正常标签的这种非正义行为的部分批判。

在这个连续体的另一极，研究者为参与者给出的理由，不仅来自于对参与者日常行为中隐性知识的探究，也来自于让参与者卷入进来成为协同研究者这样的方式。但这些研究者做的方式非常不同。纽伯格与格林伍德采用了参与行动研究的方式。纽伯格在方案中对辍学问题作持续性探讨，他协助参与者对辍学问题从系统的视角出发，把许多来自不同地区的"次级支持系统"教师、家长、孩子以及行政人员一起"卷入到"一系列跨越界限的探究中。纽伯格希望他们从互相责怪转变为互相理解；他希望他们看到，系统中处于其他位置的个体是如何看待这同一个问题的。更根本的是，他希望"这个系统"能自我认知。

7

格林伍德在法格是以推动以下目标开始的：以自身的机构作为田野现

场，用人类学的田野研究方法培训人事经理。格林伍德追随戴维·彭妮（David Penny，1984）的脚步，相信“每个受过教育的人都能够作好田野研究”，有时甚至比专业的人类学者做的还细致。他带领他的小组作了一个有关工作人员信念与态度的调查，然后和他们一起进行了一系列圆桌会议式的讨论，焦点集中在平等、民主、参与等主题上——这是蒙特拉贡奠基性思想的核心。当调查者更贴近工作人员的实际想法时，他们对“成员冷漠”的初始诊断让位给了内在于蒙特拉贡文化中动力性多元主义的强调。

马丁利起初运用了针对实践场境的民族志研究方法来研究职业治疗师，但她很快就把她的研究对象带进对录像带（记录了他们在工作中是如何与病人相处的）的集体讨论中，并邀请他们对内在于他们实践中的策略和知识进行反映。她的研究所需要的“引擎”，并不在于呈现组织的问题——例如学校辍学率或合作社社员之间的冷漠；而在于治疗师们对下述问题日益增长的热情：探究他们如何与他们的病人一起“活出”（live out）某个以前只存在于脑海中的关键故事；探究他们怎样表演他们的专业技能；探究当他们偶尔停滞不前时，为了解救自己，他们是如何对指引性故事立即作出同步修正的。

克兰迪宁和康奈利一起以海湾街学校参与观察者的身份加入了费尔的工作并且建构有关费尔的故事的诠释（费尔在试图建立一所社区学校时怎样“活出”了他过去的故事?）。当他们将这些诠释回馈给费尔时，他们帮助他看到：他早年经验的故事如何复活为现在的故事。通过对已错过了的，可以重说故事的机会进行反映，克兰迪宁与康奈利告诉我们：案例研究可以结束，但实践故事之门却永远敞开着。

8

起初扮演一个参与观察者角色的兰扎拉，采取了一种社会研究者很少用的策略：写下关键事件的说明，把他们交给参与者，听听他们的“回话”（backtalk），修正这些故事，再次交给他们，如此往复不断。通过与研究对象的这种协作形式，他成为一个流动性故事的历史学者，而且发现了他研究的中心主题：一种内在于获取有效历史知识的努力之中的未知

处境。

在埃里克森与麦金农的案例研究中，资深科学教师柯林和实习生罗茜一起观看并讨论他们两人各自课堂的录像带。两位作者观察到，柯林尝试接触并影响他的学生发展有关“电池—灯泡”实验的知识，作者称此教学法为柯林式“反映性教学”（reflective teaching），并分析它。他们拿出一段柯林与罗茜的对话，这段对话表明柯林试图帮助罗茜看到他们各自教学方法的差异并对此差异作出反映。在班伯格的案例中，她带领一群教师探究他们所给予的LOGO编程中的主体及其关系的意义，编程过程中的参与者通过从LOGO材料向抽象一些的概念（譬如“自转和公转”，“变量”的意义等）的“移动”（move），创造了一个“概念链接”的过程。在研究者与教师共同的工作中，“镜室”（Hall of Mirrors）被开发出来了，在“镜室”中，教师们对他们自己的实质学习进行反映，研究者则在旁协助，以期帮助他们获得这种反映，这样的过程成了他们在制物实验室中与学生们一同实施并发展的探究的雏形。

值得注意的是，这些对实践进行协同反映的不同形式，无论其是否与学校有关，它在意向上、有时甚至是在实际结果上，都具有深远的教育意义；此外，正如很久以前勒温（Kurt Lewin）就指出的，为了让这种研究产生实效，研究者必须成为教育者——一个实务工作者：能在探究过程中进行反映，对探究本身进行反映，并且运用他们的这些反映为其他人设计教育性过程。

另一组研究则居于上述两极中间。拉塞尔与芒比在案例中描述到，在探究两位教师如何开始“重新框定”他们的教学实践时，他们自己也参与其中和两位教师一起进行反映。巴昂以一种疏远的社会研究者角色开始他对纳粹施暴者子女的研究，但之后就逐渐走入了一个介于临床心理治疗师与投入的同理者之间的位置。在这个位置上，他逐渐醒悟到，“在某些情况下，我们大部分人都可能成为大屠杀的凶手。”

赫希霍恩把组织咨询作为一种研究方法，写了一个有关组织咨询的计划，对他对老板与下属之间关系的“动力关系”作出即时诊断，并基于

此诊断进行介入——甚至在某个程度上，还把他的当事人卷入进来以对他所建构的理论加以考量和检验。

中心主题

“反映回观”是势之所趋。它使研究进入它本来就应该有的反映性实践，并且提出了一系列的问题（在某些案例中，甚至是两难困境），这些往往是研究者在他们的学术冒险中所刻意逃避的问题，下面列举一二。

1. 适合**被**反映的是什么？所有的实践脉络都是复杂的，这是一种资料极度丰富意义上的“充足”。吸引着人的注意力的事情及其关系无穷无尽，同样吸引着实务工作者注意力的模式及其可能性也是永无尽头。研究者怎样选择一种注意的策略？哪种现象、哪个层次的现象决定了研究的合理性范畴？什么时候说出某个研究含括“太多了！”或“还不够！”是恰当的？怎样选择描述和分析的单元？举例来说，在哪种情况下、根据什么标准可以判断，是一个对20分钟的互动情节的研究还是对一个人15年的组织生活的研究更有意义？或者，对一个个体的思想和行为、一个团体的进化、一个组织体系、一个家族性组织的共有“文化”进行研究，哪个研究更有意义？

2. 什么是恰当的对实践的观察和反映的**方式**？反映存在于或者应该存在于哪一类活动之中？这些问题都与媒介、表征和描述的策略有关。例如，只有当我们谈论我们所说的和所做的事情时，才是在“反映”吗？还是做手势、画画、做手工也是在“反映”？还是建构了一个对行动的反映的行动本身也可以叫做“反映”？我们应该怎样用语言或是其他符号来表述对实践以及实践知识的探索？用说故事的方法？如果这样的话，说什么样的故事呢？用程序性描述的方法？用解释模式？对隐含于行动模式中的“理论”加以建构？而且，当我们假定，不同的意图应有不同的再现策略，我们又将怎样评估这种选择的后果呢？为了某个特定目标，某些描述方式会比其他方式更为贴切吗？

3. 当我们采用反映回观方法时，是什么建构了与此**切合的严谨性**？

为了探索嵌入于实践中的知识，我们观察、研究实践，放弃某个特定的严谨研究观念——一种固着于科技理性之中的所谓严谨性，一种专业知识的观点（实践的工具性知识要以科学基础理论的应用方式来制造其严谨性）。如同我在其他地方（Schön，1983）已经指出过的——对科技理性作为实践的唯一认识论的选择导致了一种“严谨性”和“相关性”的两难困境：它迫使我们必须在“严谨性”和“相关性”之间二选一——一边是内含于不那么重要的问题（比如说将操作研究模式应用于库存控制系统设计这样的问题）的技术性理性分析中的“严谨性”；另一边则是对明显很重要但是混乱的问题性情境探究的“相关性”，然而，在这样的情境中，任何已知的界定方法都不可能使我们的研究“严谨”起来。当采用“反映回观”时，我们避免了这个两难困境，因为我们并没有给予科技理性以优先地位，尽管它在“严谨性”知识的来源上享有特权。反过来说，我们又有责任澄清什么是与我们实践的反映性研究相切合的“严谨性”。如果我们没有认真地扛起这个责任，“反映”就成了阿里巴巴的“芝麻开门”，只不过打开的是通往混乱的、不毛之地的一扇门。

10

与实践的反映性研究相切合的“严谨性”，与两个紧密连接的标准有关：有效性（validity）和实用性（utility）。首先，我们坚持的真理其证据何在？我们如何得知我们自己宣称所知道的？例如，基于什么样的材料，我们就要准备放弃或是修正我们所宣称的真理？多少证据、什么样的证据对我们而言是“足够”的？讲述一个似是而非的为我们选出来的资料作出解释的故事，够不够？或是再去审视其他同样似是而非的故事，审视由此而产生的对故事的轮替、修改、综合等方面的差别性需求，这样够了吗？但是，无论如何，仅有“真理”也是不够的。反映回观带着一种意图，想要实践的研究对实务工作者有用：我们想让他们直接或间接地从我们对他们的研究，或是和他们共同的研究中学习。那么，什么可以视为一种“有用”的实践研究呢？对它的实用性如何检测？接下来就是，从承诺“有用”到让我们的研究直接对实务工作者或多或少起些作用要做什么？也就是说，与其把我们自己当作对一个渐进累积的知识体（最终，实务工作者的实际

应用也从这个知识体中而来）的贡献者，我们还不如帮助他们从当下的研究中学习。此外，对有效性和实用性的截然不同的要求之间是怎么相互关联的？由于我们也致力于直接、有用知识的生产，我们应该怎样思考在有关切合于我们所声称的真理的严谨性上，区别是什么呢？

11

4. 最后，对于一个事业（他的“对象”、他的研究活动、还有他自己）而言，“反映回观”隐含着研究者什么样的**立场**？这是一件事关伦理、态度、方法和认识论的问题。举个例子，什么意义之下，研究者应该为他（她）研究的实务工作者“给出理由”？在努力探索实务工作者的行动模式的合理性以及揭示隐含知识之后，研究者就不用“给出理由”了吗？还是在把实务工作者当成本来就有研究实力的研究者（在对实践进行反映的过程中事实上的或是潜在的共同研究者）之后？基于这样的选择，这样的研究实践接下来应该做什么？一个协同研究的立场会在什么样的程度上，以何种方式使研究者在对她自身作为研究者的实践进行反映的时候容易伤害到自己？在什么方式下，这个立场会影响到他对意义、真理和正当性的追求？当研究者成为杰弗里·维克斯（Geoffrey Vickers）术语中的经验能动者（agent-experient）而不是旁观的操纵者（spectator-manipulator）时，对研究艺术技巧的要求和游戏规则是怎样变换的？

研究者的主观性会有多少进入研究者的研究行为以及研究结果的描述中？简单地说，在多大程度上研究者应该接受一种远距离的、中立的旁观者的“客观”的声音？或者，在多大程度上，研究者应该以第一人称发言，并且用他自己的经验的语言来描述他的研究及其结果？当选择这样一个角色和立场时，强加于研究者头上的不同的伦理要求又是什么？他该许下或者努力许下诸如保密、可对质、问责等这样的诺言吗？

对于本书所呈现的案例的所有作者来说，在不同程度上，它们都是核心问题。本书也是围绕这些主题加以组织整理的。这些案例以不同的方式提出这些问题，也以不同的方式回答了这些问题；我们应该带着这些问题去阅读。

本书分成7个部分，每个包括两个案例，分别是如下主题：　12

Ⅰ. 探究儿童和教师的理解力

Ⅱ. 参与行动研究

Ⅲ. 对实践反映的精神分析取向

Ⅳ. 对实务工作者学习的研究

Ⅴ. 实务工作者之理解力的批判性分析

Ⅵ. 生命故事的诉说和经历

Ⅶ. 研究者在研究中逐步形成的立场

参考书目

Bamberger, J., & Duckworth, E., with J. Gray & M. Lampert. (1982). *Analysis of data from an experiment in teacher development.* Mimeo, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.

Penney, D. (1984). *Hints for research workers in the social sciences.* Ithaca, NY: Center for International Studies.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* NY: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Vickers, G. (1980). *Responsibility—Its sources and limits.* Seaside, CA: Intersystems, Systems Inquiry Series.

（校译/陈江华）

目　录

CONTENTS

第 3 编　对实践反映的精神分析取向

Psychoanalytic approaches to reflection on practice

第 4 编　对实务工作者学习的研究

Studies of practitioners'learning

第 5 编　实务工作者之理解力的批判性分析

Critical analysis of practitioners'understanding

第 6 编　生命故事的诉说和经历

stories told and lived

第 7 编　研究者在研究中逐步形成的立场

The research's evolving stance toward the research situation

第 1 编

探究儿童和教师的理解力

第 1 章　用新的视角透视课堂：科学教师的养成

加伦·埃里克森　　艾伦·麦金农
Gaalen L. Erickson　Allan M. Mackinnon

本章旨在讨论几个问题，我们认为这些问题是培养教师、促进教学专业发展的核心。我们选用一个特定案例来讨论这个话题，案例讲述了一名资深教师和一名新手教师在教学实习场境中共事的故事。这位资深教师既是中学科任教师，同时也是大学老师。他建立了一个团队，共同研究如何采用“建构主义”的方法（Driver & Oldham，1986；White，1988）教授科学。虽然这项工作仅涉及科学教学，但我们相信此项目运用的方法及其研究成果可能有助于读者习得一种隐含知识和气质，从而在其他领域也取得良好的成效。

我们首先来讨论这个研究计划的实践和理论背景：下文要呈现的案例材料几乎都是来自“督导会议”的内容。督导会议的目的主要是讨论资深教师为了更多地了解学生做实验时的想法所运用的一系列教学动作（teaching move）。因此案例主要

是在向实习教师介绍在某种课堂情境中如何思考与行动，那是一种与实习教师在学生时期的经历截然不同的思考和行动方式。简单地说，就是将学习者看成是“意义的建构者”——他们投身于活动中，在此过程中建构观点，以期从所处的境况中找到某种意义。

案例的分析将在资深教师的两种不同角色中切换——课堂中示范性的教学动作和课后对这些教学动作的解释，同时提出一些教学原则。此案例指向的两个总领性问题是：科学教学之建构主义取向的本质是什么？我们怎样才能最好地将这种取向传达给新手科学教师？

研究计划的背景和缘由

本章材料来源于一个由大学教授和科学教师合作的项目。他们计划研究出有关的教学策略和素材，以更好地利用学生在进入课堂之前已经建构了的知识（有关此计划详细的描述，请参见 Erickson，1986，1988）。查阅有关学科知识教学的文献就会发现，对学生已有知识的研究越来越受关注，特别是在科学和数学领域。

此项目之早期工作的目标就是将建构主义的取向落实到具体的教学中。起初，我们面临两个难题。第一，许多有关学生初始想法的文献都来自于访谈，不能直接应用在教学中。第二，用来描述学生已有知识的理论框架和分析方案有多种版本而且差异很大（Driver & Erickson，1983；Driver，Tiberghien & Guesne，1985；West & Pines，1985）。我们需要从这些纷杂的文献中提炼出一个较为通用的框架，以便教师们开发出可操作的教材和教学策略，可用于规模为 30—35 名学生的课堂中。框架的另一功能就是能够产生出一套工作语言，用来解释和分析建构式科学教学的相关特征，并且能将这种理解传达给别人。本章将呈现此种努力。

建构一个实践分析框架

17

经过一年的多次会议和讨论之后，一个用以分析实践的导引性框架终于逐渐浮出水面。在我们对项目组教师们遇到的实际课堂问题所作的思考中可以找到这个框架的根源。一年以来，教师们越来越多地采用文献中的词语和方式来界定这些实际问题。文献主要包括了两大类：一类文献概述了学生对科学概念所持有的初始想法的实质及其对教学的启示；另一类文献则聚焦于专业知识的本质及其增长，主要是舍恩（Schön，1983，1987）与舒尔曼（Shulman，1987）的文章。

与我们合作的教师有两组，一组是在教学现场中的资深科学教师，另一组是处于职前预备阶段的新手教师。我们发现实习工作相当富有成效，且为下文案例提供了素材。

总之，我们的项目旨在发展并传递一种特定的教学取向，它能让教师在设计和实施教学时更好地理解学生学习是怎么回事。另一个目标就是鼓励教师更多地反思自己的实践。上述两种结果将导致科学教学的改善，因为学生和教师作为学习者建构其独特理解的能动性得到了尊重。有关这些概念性与实证性研究工作的更多细节，可以在项目报告中找到（Erickson，1987，1988；Gurney，1988；Kuhn & Aguirre，1987；MacKinnon，1987，1988；Sieben，1987）。

将框架传达给教师

很多评论家都承认，要将复杂实践的特点传达出来并不容易。我们的解决方式是重构实践场境，让教师们能用解释性框架来“看待”（seeing）实践情景。“看待”这个词取自哲学著作，常追溯至维特根斯坦（Wittgenstein，1953/1963）对日常语言的分析，以及其后古德曼（Goodman，1978，1984）、库恩（Kuhn，1970）与舍恩（Schön，1983）的著作。本文中的“看待”和“感受”具有认知的意味：因为如何“看待”问题取决于运用什么样的解释性框架。因此，有趣而且重要的问题就是：怎样建构

18

一个能让我们用不同的眼光看待这个世界的框架呢?

实习——实践知识的论坛

由于项目的主要诉求之一就是在行动场境中建构（或重构）实践知识，我们关注的是实习工作。这是个有用的策略。其一，通过“展示和解释”某些教学行为的互动方式，很多知识都可以有效地向新手教师传达。其二，资深教师也发现，在与新手教师共同工作的脉络中能更好地揭示对自己的知识的理解。他们要明确自己所采取的步骤、行动（往往是习惯的或不自觉的）并陈述其理由。教师们在日常工作中很少这样做。

19

案例研究

这案例涉及十年级某班 27 名学生，他们正在学习有关静电和电流的主题。新手教师罗茜（Rosie）和她的督导教师柯林（Colin）一起教授这个单元。罗茜 26 岁，在实习满一个星期之后，加入了一个职前教师教育项目。在此之前她获得了工程学士学位，并且当过两年的工程师。柯林则有 18 年的物理教学经验，在省内同行中以教出优秀的物理学生而深孚众望。他拥有科学教育的硕士学位，并且自本项目之初就加入了进来。

建构主义教学的原则

前 3 周，柯林与罗茜密切合作，他帮助罗茜设计课程，并清楚地示范他认为能体现优秀的科学教学的一些特点。柯林也从罗茜的教学行为中挑选出一些方面作为他们每天例行讨论的话题。其中一个话题是普遍存在于很多新手教师中的问题——“过多的讲述”（extended teacher elaboration）。新教师在刚开始执教时往往会在课上占用绝大部分的说话机会。他们觉得这样更保险，因为课堂在自己的控制中。柯林将解决这个问题的办法用一条原则表述为“让学生为自己的学习负更多的责任”。有关这个

原则的例子在下面的对话中可以看到，这段对话发生在他们一起看罗茜的教学录像时。

20

柯林： 我注意到你为教室中发生的事情承担了很多责任。我的意思是，你可能认为你的职责就是讲解。

罗茜： 这是为了保证学生能有正确的想法。

在看了更多的录像之后，柯林又提出了这个问题：

柯林： 你作了很多的讲解。明白我的意思吗？

罗茜： 嗯，这不是老师要做的事吗？好像很自然啊。

柯林： 嗯，我觉得你解释得不错。但是在我看来，目标应该是让学生为自己的学习负更多的责任。他们会……我觉得他们愿意这么做，但是这一点也是要学习的。如果他们看到你总在讲解，那么他们就会习惯你这么做。

在这次交流中，柯林用了“告知”（telling）动作，提醒罗茜注意上述问题。接下来的几个星期，柯林变换了方式采用了一系列“展示”（showing）动作，在不同的课堂情境中为罗茜示范：如何放弃某些常规的课堂控制行为，从而让学生更多地为自己的学习负责。

等罗茜比较习惯了这个观念后，柯林转向了他想讨论的第二个教学原则。柯林把它叫做“肯定学生的想法”。这第二条原则甚至比第一条更具基础性，因为它似乎是提高“学生责任感”的重要条件，如果不是必备条件的话。

在下面的对话中，柯林向罗茜举例说明自己是如何力图肯定学生想法的。他们俩看了一段课堂录像，场景是柯林和学生回顾通过“传导”和“感应”让物体带电的现象。其中一名学生的回答与柯林预期的答案不同，很多人会认为这是个“错误”的回答。

21

柯林：现在，我可以告诉你我的想法吗？就我的观点，看待学生回答的方式有两种。一种，“这个嘛，错在哪？”另一种，“对在哪？”我记得在课堂上我问的是“当你摩擦两个物体时，你用什么词来说明？”学生回答：“正电和负电。”那并不是我心中的正确答案，至少不是我要问的。

罗茜：是的。你想要的答案是传导与感应。

柯林：对，我想要传导与感应。我可以说“不对，这不是我要问的，你错了。”但是我想到，传导与感应是两种不同的带电方式，而正电和负电是两种不同的电荷。于是我肯定了那个学生的想法，说：“这是两种电荷类型。”我其实在解释为什么他会这么说。

罗茜：然后再引回到传导的问题上来。

柯林：是的，我没有停留在那里。我继续说，“我们提到了一种方式，就是摩擦两物体。”这就是我所说的肯定学生想法的方式。意思是，试着赋予学生的回答以某些意义。理由之一：如果你不这么做的话。

罗茜：他们将不再回答。

柯林：是的。

罗茜：因为他们会想，如果我不知道正确答案，那就闭上嘴巴，否则会丢脸，等等。

柯林：不去问“正确答案是什么”，我所想的是，下意识或潜意识地想“这个答案对在哪里？”或者“我从这个答案中能挖掘些什么？”

因为我们缺乏录像带的内容情境，要了解这个例子的细节有些困难。然而，柯林在如何应对学生想法这一问题上的立场是明确的。简要地说就是“找出答案错在哪里，也找出对在哪里”。这样的表述听起来像是一个教条或经验之谈。但我们认为它实际上是一种实践原则。即它决定了课堂

中的教学行为，同时又是更普遍的教学原则——“肯定学生想法”的具体化。　22

回到上述例子，柯林试图“展示”给罗茜的是，如何通过积极寻找学生回答中正确的部分，而将其合理化。他猜想学生知道两种不同的带电方法，只不过学生将电荷名称（正极与负极）和带电方法（传导与感应）混淆了。因此柯林采取了一种教学动作，意在开启而非关闭那位学生反思自己答案的机会。这样做还有一个作用，正如罗茜准确觉察到的，它鼓励了学生继续参与课堂讨论的积极性。

这几段对话也证明了沟通的难度。虽然例子非常简短，但读者们也许能够感知前一个例子中罗茜在理解柯林时所遇到的困难。她那带着困惑的反问——如“嗯，这不是老师要做的事吗?”以及“大部分的老师不都是这样吗?”可见一斑。第二个例子仅发生在 1 周半之后，我们看到罗茜更具信心，有时甚至会补充柯林的话。然而，这些例子背后的建构主义式教学原则，并不是轻易就能被新手教师所接受的。因此，接下来的实习阶段还有很多时间用来示范、讨论与实践这些原则的相关策略。

一节电路课

此案例的主要资料来自于该单元第 3 周的课堂摘录。这节课的开始是罗茜让学生完成一个实验。她在黑板上写下三个问题：

1. 用一个电池来点亮灯泡。
2. 用两个电池来点亮灯泡。
3. 用两个电池来点亮灯泡，让灯泡与问题 1 中的灯泡一样亮。

学生分成两人或 3 人一组一起工作，每组分到一个灯泡（放置在容器中）、两节电池，还有一些导线。学生做实验时罗茜与柯林就在小组间穿梭巡视。我们其中一人也带着摄影机在教室中，录下几组学生的工作状况。放学后召开了督导会议，柯林提议观看录像带中的一段内容，当时一　23

组女生向柯林阐明她们对问题 3 的初始想法。

在检视会议内容前，说明有关背景可能有所帮助。这个活动意在鼓励学生探究不同类型简单电路的本质，并且看看他们是否能够自发地搭建出问题 2 与问题 3 所要求的“串联”电路与“并联”电路。之所以要注意这段教学过程，部分是因为它同时体现了前面讨论过的建构主义式科学教学的两条原则。柯林并没有抨击这组学生所采用的奇怪方法，而是认真地看待他们的想法，并且鼓励他们负责将自己的解释与实验结果联系起来。在这过程中，他能够判断出他们所遇到的某些概念性困难。困难来源于他们对电路有某种常见的错误观点。

简单地说，这些学生认为正电荷由电池的一端产生，负电荷则来自于电池的另一端。这些电荷通过导线流动并在灯泡内部相遇、被消耗。按照这种观点，电池的两端分别是两种电荷的储存库，电池内部则不存在电荷的流动（有关学生对电路之初始想法的更进一步描述，可参见 Shipstone，1985。）这个观点与现今有关电路中电池作用方式的科学模型截然不同。后者认为，电池中的化学反应导致负电荷集中在电池一端而正电荷集中在另一端，于是两极之间产生了电势差。当一个传导线路（如导线、恰当连接的灯泡）接通两端，就会产生电流，直到两极的电势相同（这也就是电池“放电”)。学生的前概念与现代科学概念间的重要差异在于，电池是构成电流回路的一部分，而不是两个孤立的电荷来源。柯林对这两种概念之差异的理解，决定了他在这个教学片段中所作出的回应。

督导会议提供了两方面资料：一是课堂录像，另一个是督导对话。这里用“副标题”加以区分。(当柯林或罗茜停下重放键时，观看录像带的活动就会转换成督导对话。）就像其他案例研究一样，我们只选用了一些督导对话与课堂对话的片段，来阐述我们认为紧密相关的内容。

24

对话一开始，柯林向罗茜解释他为什么介入这个小组。

督导对话

柯林： 我本来以为这个小组已经懂了。而当我看着他们的图解，我想："喔，这个图解看起来不太对，因为负极与正极标错了。"于是我让他们做给我看。因为，从他们的图解来看，我不确定他们是否知道自己在做什么。你觉得这个环节有用吗？花时间让他们处理一个开放的问题（指整个实验）有用吗？

罗茜： 嗯，我想是的。我今后也会让学生做。

柯林： 我们所做的事，我认为是所谓建构与传递两种教学方法的区别所在。我也可以采用后者，告诉学生："并联电路就是将相似的端点连在一起，你连接这个那个，等等。"

罗茜： 嗯，（虽然你没说）有些学生还是这样做了。那是因为他们懂电池。但是这样做是不同的，因为……嗯……

柯林： 你了解传递模式在这里的意思吗？而现在我们所做的是，给他们一个问题。并告诉他们："希望你们找到解决方法。"我想，这种情况下他们有了一点游戏时间，同时也思考了这个问题。我们主张的是，要进入到下一个阶段，他们得解决好前面一个问题，因为对他们而言这是一个真正的问题。他们以前没有做过。他们用不同方法摸索。有些方法奏效了。然后我们使它逐渐形成……

罗茜： 这就是你做到的。

柯林： 对，重要的是原始经验（raw experience），嗯，比如我们前面讨论过，"汇报"（柯林教学计划中的一个组成部分）时很适合谈谈"发生了什么事"。原始经验先行。他们大多都很投入吧？你认为呢？

罗茜： 是啊。

柯林： 为什么呢？

罗茜： 呃，他们真的感兴趣。这些材料挺简单的。我不知道。我猜测还有一个原因是很多人并没有真正接触过电子材料。

这里我们再次看到柯林强调那些赋予他教学方法的原则。然而，要清楚地界定他所谓“传递方式”和“建构方式”的差异，这个任务并不容易。而且，也不清楚罗茜在这段对话中是否能够理解柯林的解释。柯林为了更清楚地说明这一点，引用了他们前面关于“原始经验先行”之重要性的讨论。但是，仅用“告知”不足以传达“复杂”的教学实践。就如本案例将阐明的，这些“告知”动作必须结合“展示”，比如通过运用“现场实验”（on-the-spot experiment）等技巧让罗茜看到关注学生想法的重要性（Schön，1983）。

感觉到学生的图解“看起来不太对”之后，柯林决定开展这样的实验，并进一步深究学生对电路的了解。这里的现场实验包括了一系列教学动作：要求学生展示他们的解决方法，并解释他们所建构的有关电路的观点。我们先来看一段课堂对话，这是 3 名学生向柯林解释他们如何连接两节电池，以解决问题 3 的。电池排列图解附在后面以说明他们所做的连接。

课堂对话

苏（Sue）： 先连接负极，然后翻转过来，将正极与负极相触，灯泡就亮了……你也可以换成另一个正极和负极，灯泡也会亮。如果你将两对正极和负极都连起来，那就不亮了。（见图 1.1）

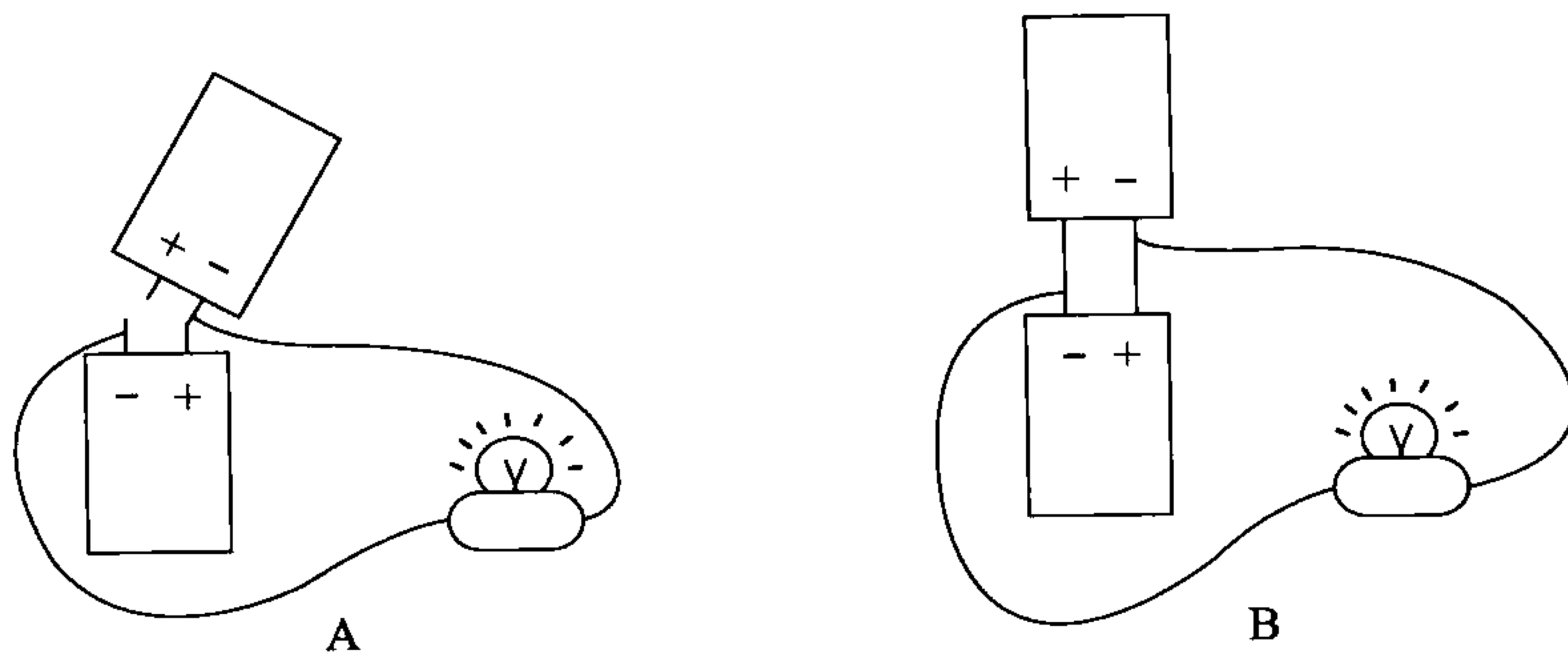


图 1.1

柯林：你知道问题 3 是两个（电池）都用。

安（Ann）：好让它一样亮……

柯林：让它像问题 1 那样亮。你们做到了吗？

苏：我们做到了，就是那个（指向图 1.1A 的装置）……

安：那个就像问题 1 那么亮。

柯林：你们已经试过所有可能的方法了吗？

（学生开始交换连接电池两极的导线，尝试其他方法。）

苏：等一下……（她尝试了图 1.2 所示的电路；灯泡亮了）咦？这是两个负极（很惊讶）。奇怪！那我猜想并不是相反的两极在起作用，既然这里没有导线连接正极和负极，应该是正极和正极，负极和负极相连，才对，但……

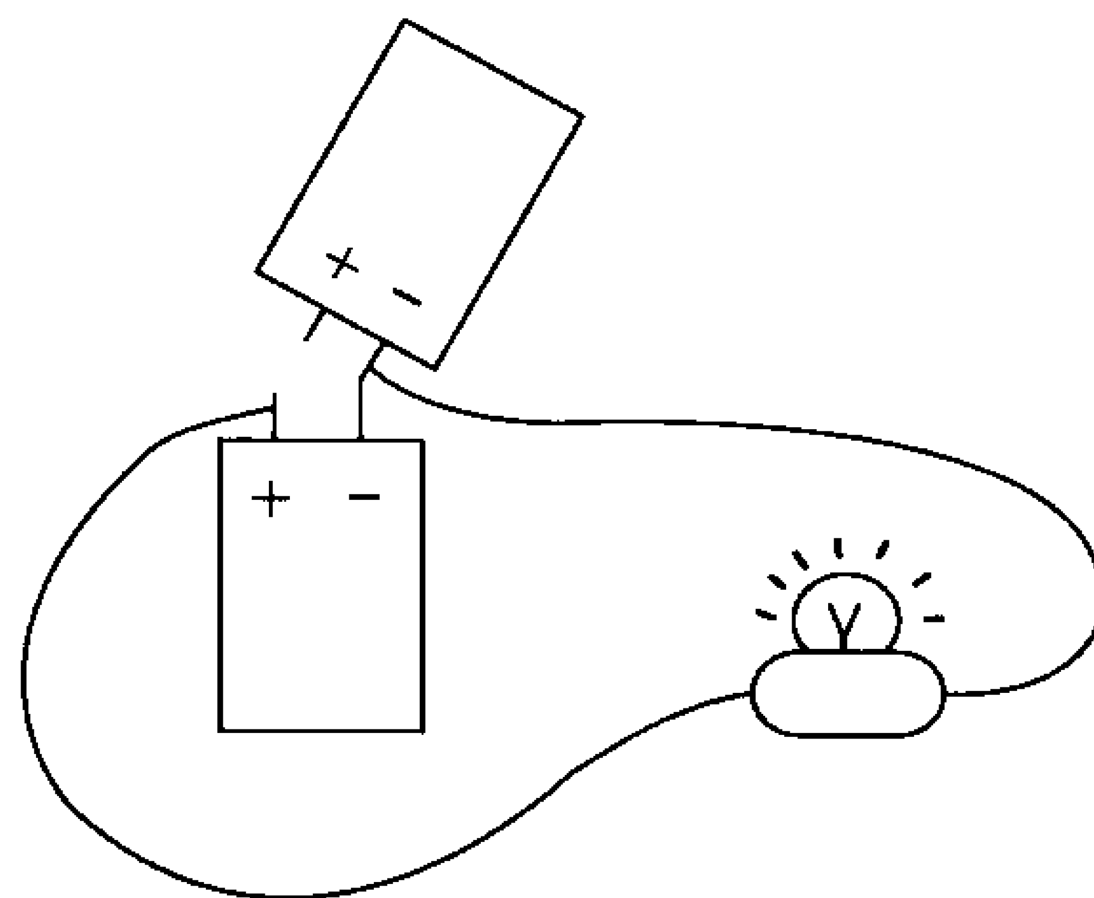


图 1.2

简（Jan）：嗯，应该还是那样，因为这是正极（她将电池放在桌上并且用她的手指比画“电流通过的路径”）。我是怎么想的来着？……不，因为这是正极，不，这是负极，然后是灯泡……再从灯泡到正极（笑了）我不知道……

督导对话

柯林：你知道她说的是什么吗？我以前碰到过这种情况——认为一头接到负极，另一头连到正极，应该就行了。从正极到灯泡再到负极，而不必形成一个完整的通路。而且她说：“我不明白为什么那样做行不通。”

在这段对话中，我们看到柯林提醒罗茜注意学生处理材料的几个重要特点。柯林采取非介入主义者（noninterventionist）立场，鼓励学生反思

是否尝试了所有可能的方法，也因此创造机会更多地了解她们的想法。当苏提出需要有一个正极与一个负极的“理论”，柯林告诉罗茜，因为他以前遇到过这类观点，他可以理解为什么简和苏在连接两个负极发现灯泡也亮了的时候感到困惑。他也向罗茜指出她们似乎还没悟出“完整通路”的概念。虽然在这段对话中还不明显，但柯林觉察到她们缺乏这个概念，这种觉察是他鼓励女孩们进一步实验的原因。

女孩们又试了几种不同的装置，很明显她们仍然迷惑不解。当她们的一种连接方式使灯泡比先前亮得多时，柯林再次介入，鼓励她们对这个装置进行较为细致的分析。

课堂对话

柯林：你能描述刚才的连接顺序吗？（见图 1.3A）

苏：好的（放下电池）。这是负极（指着负极一端的导线）。

柯林：然后到哪里呢？

苏：由负极到那里（沿着导线到灯泡，见图 1.3B）。这是正极（指着连接另一个电池的导线），然后到那里（沿着导线到灯泡）。

简：所以它是相连的（她的声音透着兴奋）。它这样刚好形成一个电路。把这些放在一起，和在它们之间连一根导线是一样的。（她指的是先前的一个装置，她们用导线来连接电池、灯泡，而不是将电池直接相连。）

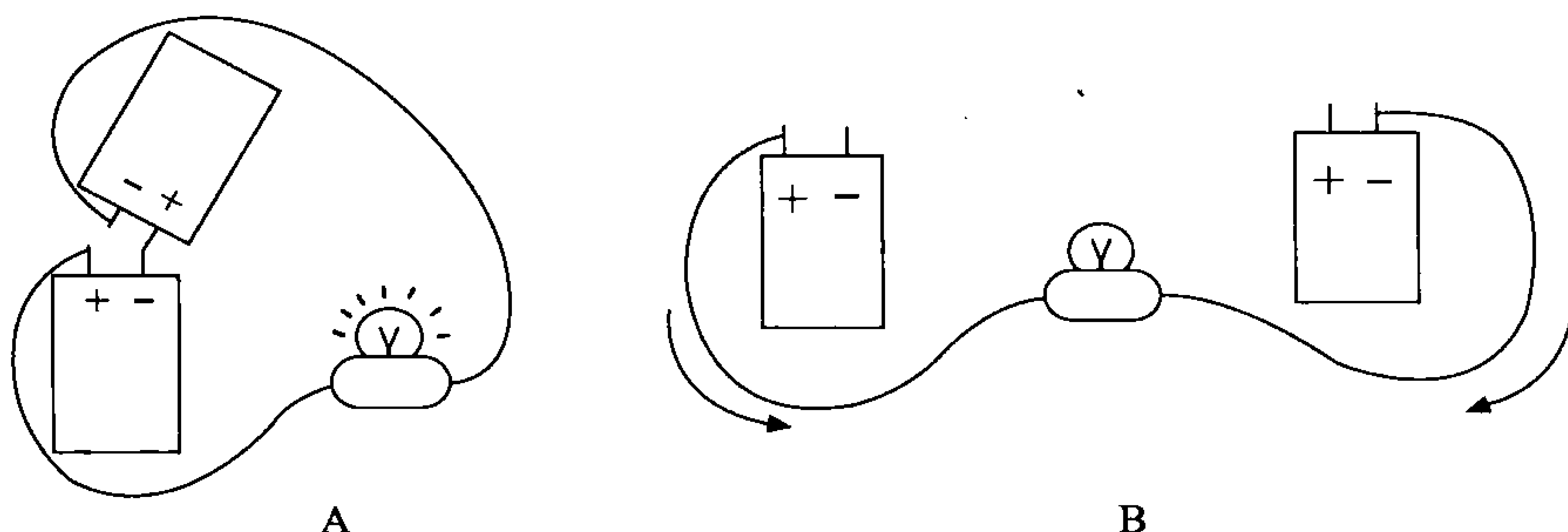


图 1.3

督导对话

28

29

柯林：你看，这里有个“啊哈！”你看到了吗？那是第一个“啊哈！”我觉得这很棒。她看出门道来了。（柯林声音中表现出的兴奋，就像简意识到直接碰触电极的效果等同于运用导线时那样。）

课堂对话

简：到那里（指着灯泡），然后从那里出来（指回同一个电池）。

苏：是啊，它进去又出来，对吧？（她探索两个电池间的通路）环绕一圈。

简：这种方法（指的是图 1.4 所示的装置）并没有用到这个电池。就是这么回事。因为你用电线在那里做了连接（指着没有接电线的负极）。

柯林：好的，现在，让它的亮度像用一个那样。

简：就像用一个电池那样的亮度？

苏：我想我们已经做到了（搭起了图 1.5 的装置）。

柯林：解决问题了吗？两个电池都用上了吗？

简：哦，我明白你的意思了。

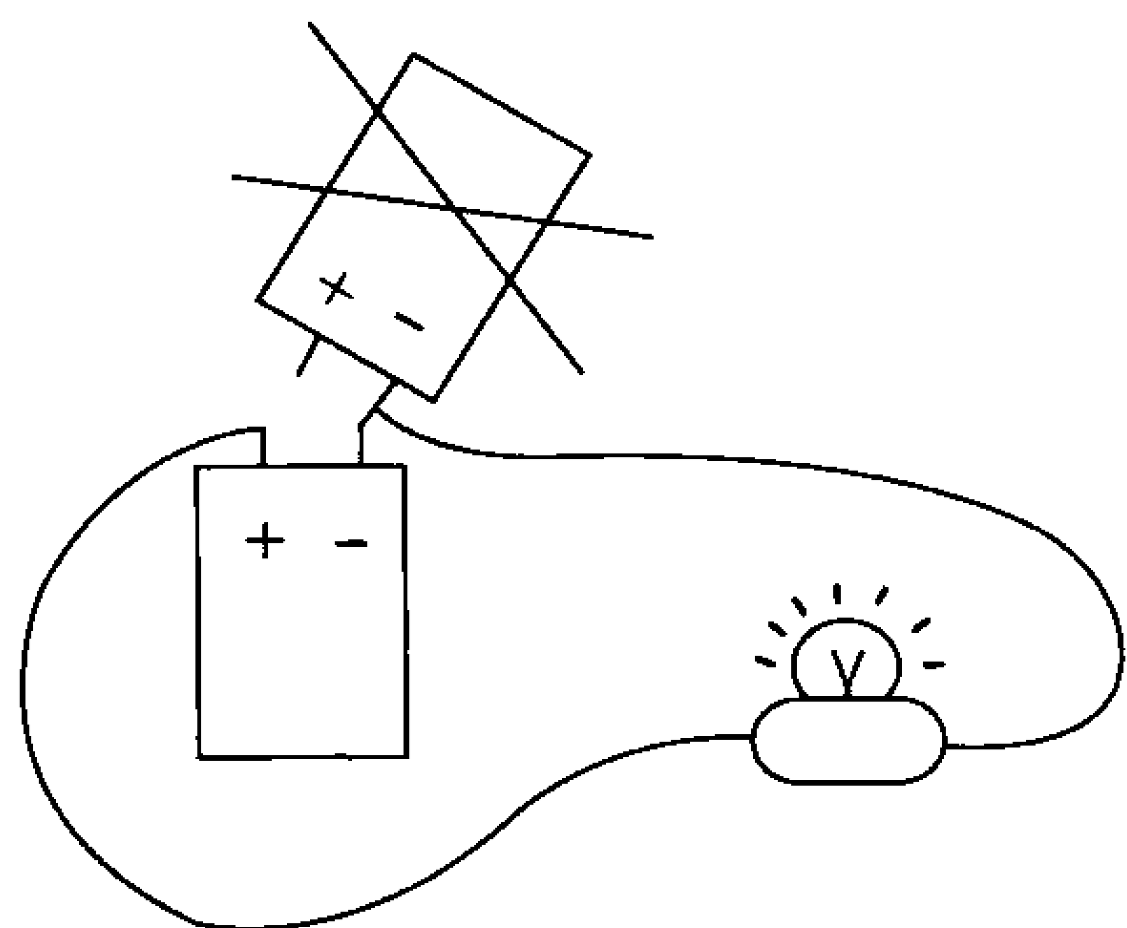


图 1.4

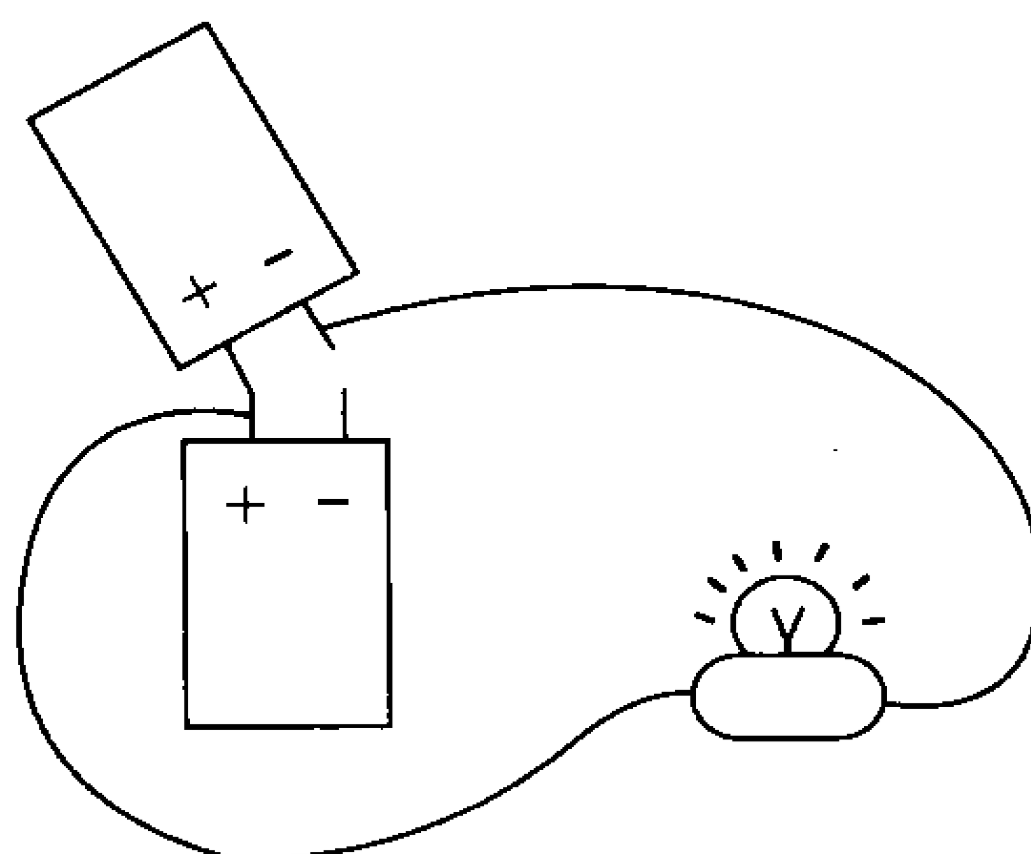


图 1.5

督导对话

柯林：这就是另一个“啊哈!”

课堂对话

苏：负极对负极……

简：看……我让两节电池都连上了（搭出图 1.6 的装置）。

苏：两节电池都连上了?

安：为什么那样做行得通呢?

苏：你把两节电池都连上了。我不知道，为什么它现在又行得通了?

简：因为电路用上了两节电池。

柯林：如果有更多导线，你们能不能连接这些零件，像那个装置一样，就跟你们刚才连的一样?

整个小组一起回答：可以。

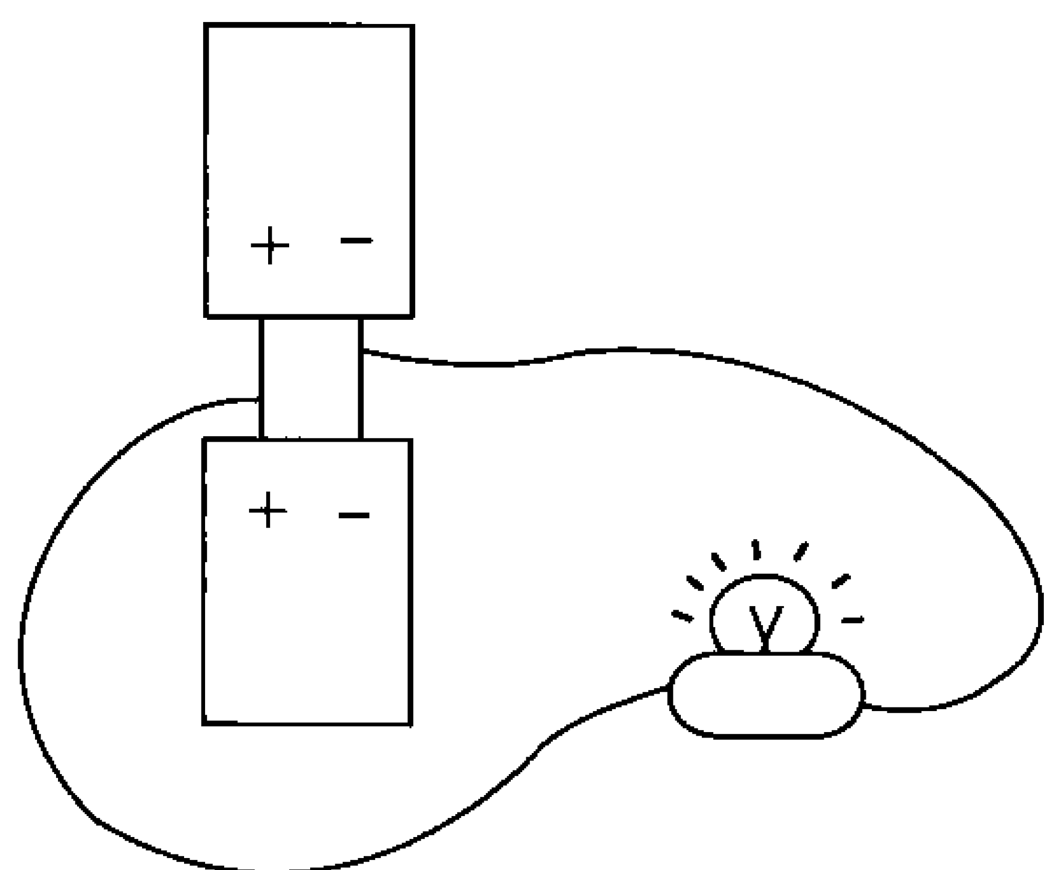


图 1.6

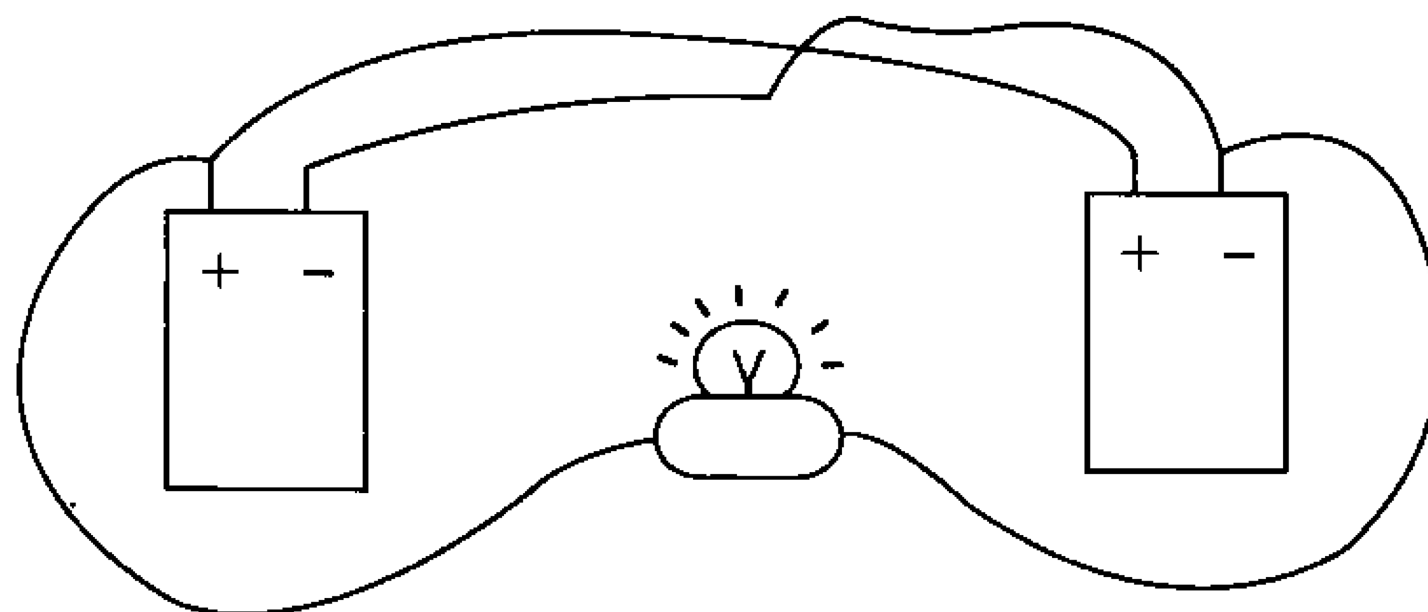


图 1.7

督导对话

柯林：这里我想做的是，她们找到了解决方法，但我希望把它分

解开。

罗茜：是啊，很难看出这个问题。

课堂对话

（在试过几种连接两个电池与灯泡的不同组合后，她们完成了图1.7的装置。）

简：等一下，我们是怎么做的？

安：那不对。

简：那不对。好，看……负极接负极（指着两个电池间的电线），正极接正极，正极接灯泡，负极接灯泡。

柯林：你们这里有多少电路？让我们试着把它们拉直。

苏：1、2、3、4（数着导线）。

简：我想那是一条电路。

苏：但是我们有4条导线。

安：两条。因为这些并不相连，所以是两条。从这里到这里（搭出图1.8A的装置）。但之后它分开了，从那里到那里（搭出图1.8B的装置）。

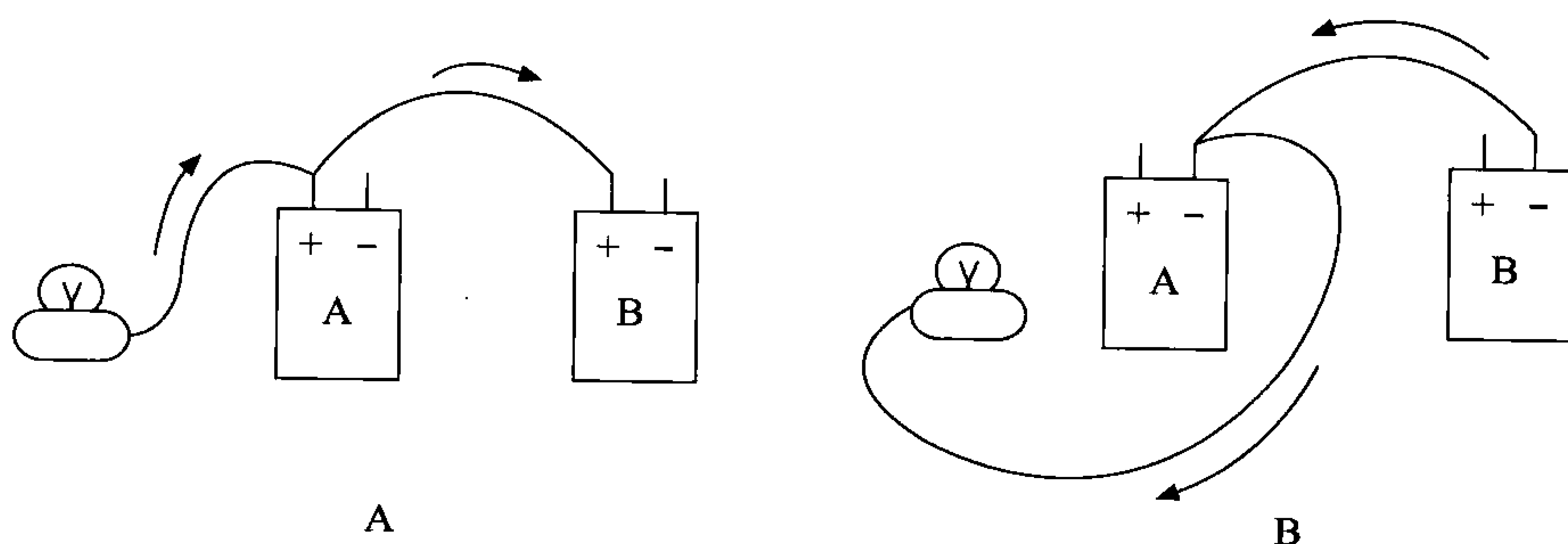


图1.8

柯林：你说它分开了，是什么意思？

安：嗯，你有两个……

简：但它经过电池里面。（用手去连接两端；见图1.9）

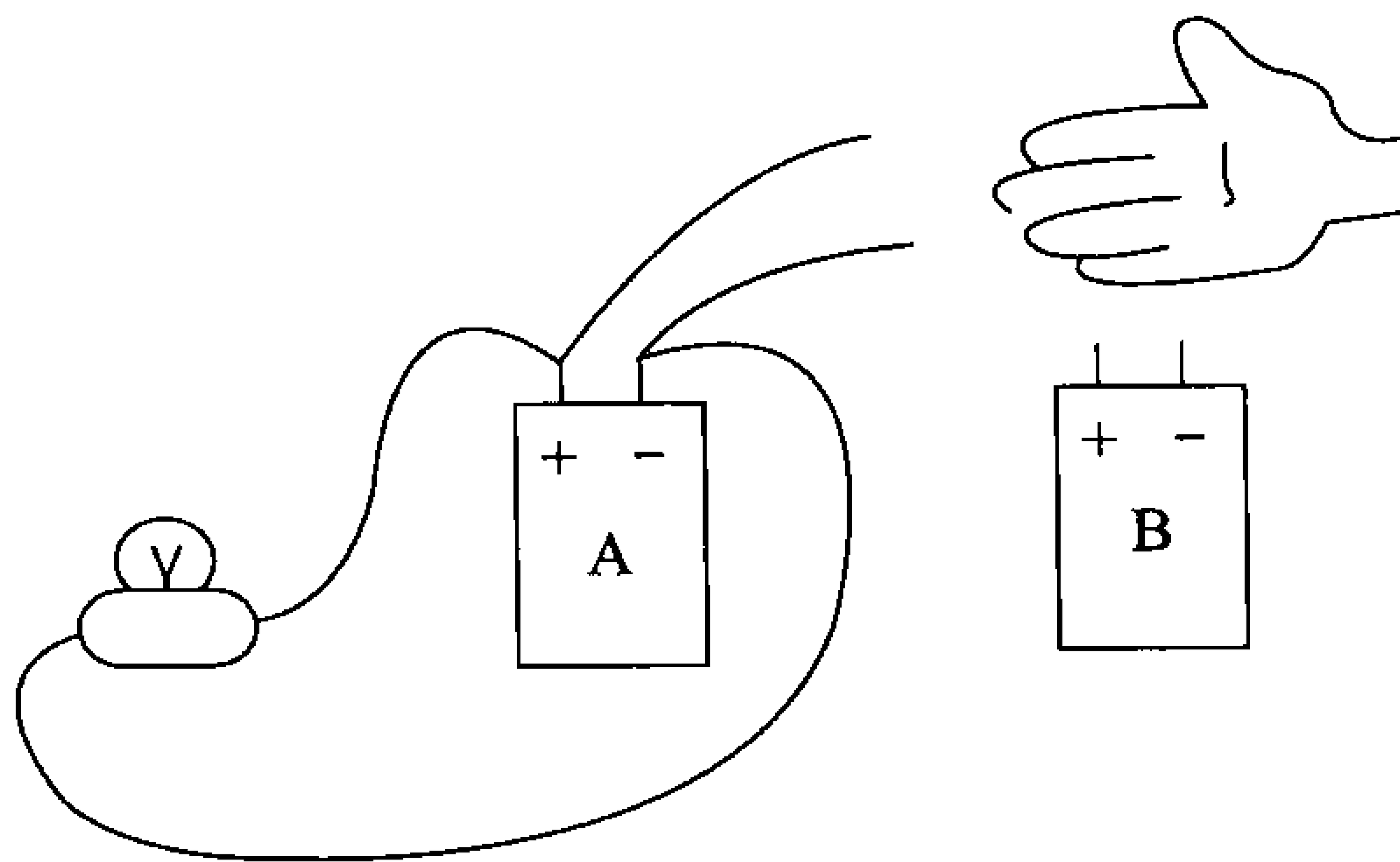


图1.9

31 督导对话

柯林：你看出怎么回事了吗？直到这里，她们都没有把电池内部当成电路的一部分。正极这一端是某种东西的源头，负极这端是某种东西的源头，但是她们还没有“这种东西也通过电池内部”这样的概念。所以她们的电路概念是错误的——有两个独立的来源。当她把手搭在那里，那真是一种顿悟。

罗茜：表明它是电路的一部分。

在这段摘录中，柯林想让罗茜知道这个顿悟对简的重要性。他指出，电池乃是电路整体的一部分，这个概念的缺失，是造成学生在建构模型解释电路时遇到困难的主要原因。悟出了这一点，简对她们先前的尝试就有了更清晰的认识。她认识到，在先前的许多装置中，她们事实上只用了一个电池，而非像她们所想的用了两个。

柯林能对学生的想法作出这样的推测，是因为他对学科内容和学生可能具有的想法都相当清楚。正是这种了解，也叫作“教学内容知识”（pedagogical content knowledge，Shulman，1987），决定了柯林在这个短短

的过程中所作的许多判断。在看教学录像时，可以看到很多次他都必须决定是否要介入学生的探究中——我们认为他对学生有关电流之直觉性知识的广博经验是作决定的基础。当学生表现出掌握了电路的基础概念并认识到电池本身乃电路一部分之后，柯林满意了，这个实验也就结束了。在上述对话中，可以看出简已经懂了。后面又持续进行了几分钟（之前仅描述了部分），柯林要求另外两位学生用导线连接电路，而非直接将电池两极接触，来检验她们到底了解了多少。她们解决此一问题的能力，以及搭建的两个并联电路，使他相信苏和安分享了简所悟出的道理，因而“实验”就结束了。

支撑这些判断的理解并不能直接教给新手教师，一部分是因为其中涉及复杂的背景因素。比如，在这个案例中，罗茜就很难辨认出学生所持有的观点，因为她们用的是非常规的电池连接方法，再加上她们在表述自己的意图时往往用的是带着困惑的、含糊不清的语言。

32

在下面的督导对话中，罗茜总结了以上教学片段的特点，以及他个人对此种教学方式的感受。

督导对话

柯林： 我喜欢那样。里面有丰富的内涵。不过看出这些内涵需要一些实践。

罗茜： 大概需要倾听吧。

柯林： 对。我记得第一次碰到孩子们这种表现时的情形。经过一段时间之后，我开始看出其中的模式。例如，在那段录像中有许多新知识。就是你可以看出她们并没有想到电流是个回路，她们不知道电池乃是封闭通路的一部分。事实上，这一点对我来说是个新认识。我以前并没有处理那一类情形的经验，所以对我来说那也是一种学习。因为我花了 15 分钟和这些孩子一起探究，我知道她们想要做什么，也清楚她们做到哪一步了、为什么会失败。能够介入其中，让我得到了极大的满足。当然，你不可能每次对每个孩子都这样做。但是如果

我能够介入这个团体一次，如果她们能够体会一次，她们就会接过来，开始自己进行。你看到她们的困惑和最后的满足了吗？至少我认为那是很大的成就。

罗茜：明天我上课的时候，就会是“噢，对了，对了。”而不是“好吧，我们是这样画的”。

柯林：如果只是画图，对她们而言就不是个真问题。如果她们说：“天啊！我卡在这里，我想不出为什么这个鬼东西行不通。”那它才是一个真正的问题。我想，教学要有反映性。你知道，一开始是看不出来的，然后，这里一点儿、那里一点儿，你逐渐建构出一个具体例子的轮廓，及其蕴涵的模式。

33

通过探讨他对学生在这个教学遭遇中所建构的意义的理解，以及他对自己行动的反映时，柯林试图将这种理解置于长期发展的远景中。他谈到“实践”的作用、谈到“成为反映型教师”的重要性，表明了他是如何看待专业发展的。在这段讨论中，柯林的意图之一在于让罗茜明白，不要指望自己能够像他一样洞察复杂的课堂情形，因为“建构出一个具体例子的轮廓，（随后发现）其蕴涵的模式”是需要花费一段时间的。我们认为柯林也试着凭借“镜照策略”（mirroring strategy）（Schön，1987），声明他在学习问题上所持之建构主义立场，宣称教师就像学生一样建构知识，这样教师就能够从普遍的模式出发看待具体的课堂现象。

在最后这段对话中，柯林表现出他个人对教学的投入。比如，他看到学生们从困惑逐步走向理解时，所表现出的兴奋与快乐是最明显的证据。整个课堂录像与督导对话中都可以看到柯林在促进学生此种学习时的快乐与投入。这对维持柯林视为自身教学实践之核心的反映性探究（reflective inquiry）似乎具有重要意义。

在结束有关这堂课和督导对话摘录的讨论之前，我们想要说明督导对话的背景。它可能让某些读者感到不舒服——柯林似乎在独霸话语权。我们说“似乎”，是因为下述的理由：首先，如前所述，这是从庞大的记录

内容中选出的摘录。选择时我们倾向于“告知”动作，而非“展示”动作，因为后者不容易在文章中传达。第二，我们将数据的呈现作了结构的安排，以便聚焦柯林对自身行动和学生课堂行为的反映，借此为柯林在这堂课中的示范动作提供明白的解释与理由。最后一点，因为这堂课发生在罗茜实习期未满一半之时，因此柯林主要还在解释自身教学方法的特点。此处所**未**呈现的、但有助于了解罗茜更多实践经历的资料，乃是她对自己教学遭遇的反映，以及她对这些遭遇的解释。这些解释有赖于罗茜对“什么是教”和对柯林教学观点所渐增的理解。但这将是另一个故事了。

34

总结性思考

本章所提及的事例，显示出学习“教学”这种复杂的实践工作时所面临的一些困境。我们努力呈现：一名新手教师是如何学会透过资深教师所提供的概念放大镜去看待课堂的——这位资深教师持建构主义教学取向。我们在此案例中所得到的经验教训与原则，显然也能够被那些试图重新理解自身教学实践的其他教师所运用。

我们不得不从故事中省略掉了我们对预期限制因素的讨论。与教师合作时可能会遇到的，对“改变”的强烈抗拒即来源于这些限制因素。限制因素大致分为两类：来自个人的与来自某种特殊情形或制度环境的。关于这点，我们认为主要的障碍可见于教育界中盛行的某些关于教学的隐喻。根据我们的经验，许多实务工作者与评论家将教学视为知识传递，因为“学习者犹如海绵”或“学习者是一张白纸”。虽然这些是论述教学的陈词滥调，并且很早以前就是批评家抨击教育制度的靶子（Holt，1964；Illich，1971；Reimer，1971），但很不幸地是，我们必须指出这些隐喻仍然存活着，而且活跃于实习教师的思想中（Aguirre & Haggerty，待出版）；同时，类似的隐喻，“学校如工厂”，也在当代许多教育政策文献中占据了大量篇幅（Clarke，1989）。

要实现任何一种个人与机构在教育观点上的改变，都需要那些准备好冒个人与职业风险的勇敢者；也需要我们的机构创造条件，以鼓励像柯林那样探究取向的实践。

纵使阻碍施行建构主义教学观点的因素很多，我们依然被自己在新手教师相关项目中有限工作所获得的成果所鼓舞，也因为其他资深教师们在非正式的职业发展活动中参与项目所产生的响应而备受鼓励。这对我们而言是个足够的诱因，促使我们继续发展一些结构与策略，我们认为这些结构与策略将导向有关下述两方面更成熟与丰硕的观点，即“教学的专业知识”和“如何建构专业知识并传达给其他教师”。

35

致　谢

笔者们感谢加拿大社会科学与人文研究委员会（Social Sciences and Humanities Research Council of Canada）的资助，同时感谢在计划中与我们密切合作的肯·库恩（Ken Kuhn）老师的贡献和他的洞见。

参考书目

Aguirre, J. , & Haggerty, S. (in press). Student teachers' conceptions about science teaching and learning: A case study in pre-service teacher education. *International Journal of Science Education.*

Clarke, P. (1989). *A metaphor-examining approach to the practice of problem setting in policy research: The case of schools.* Doctoral dissertation in preparation at the University of British Columbia, Vancouver.

Driver, R. , & Erickson, G. (1983). Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, 10, 37 – 60.

Driver, R. , & Oldham, V. (1986). A constructivist approach to curriculum development in sci-

ence. *Studies in Science Education*, 13, 105 – 122.

Driver, R., Tiberghien, A., & Guesne, E. (Eds.). (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes, England: Open University Press.

Erickson, G. (1986). *Development of an instructional approach based upon a cognitive perspective* (Final report on research project 410 – 85 – 0611, submitted to Social Sciences and Humanities Research Council of Canada).

Erickson, G. (1987, April). *Constructivist epistemology and the professional development of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Erickson, G. (1988, June). *Processes and products from the (SI)² Project: Anatomy of a collaborative approach*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Windsor, Ontario.

Glasersfeld, E. von (1987). Constructivism. *The international encyclopedia of education*. London: Pergamon.

Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Hassocks, England: Harvester Press.

Goodman, N. (1984). *Of mind and other matters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gurney, B. (1988, June). *Conceptual change through negotiation*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Windsor, Ontario.

Holt, J. (1964). *How children fail*. New York: Pitman.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.

Kuhn, K., & Aguirre, J. (1987). A case study of the "journal method": A method designed to enable the implementation of constructivist teaching in the classroom. In J. Novak (Ed.), *Proceedings of the 2nd International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Ithaca, NY: Cornell University.

Kuhn, T. (1970). *The structure af scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

MacKinnon, A. (1987). Toward a conceptualization of a reflective teaching practicum in science teaching. In J. Novak (Ed.), *Proceedings of the 2nd International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics*. Ithaca, NY: Comell University.

36

MacKinnon, A. (1988, June). *Conceptualizing a science teaching practicum: "The hall of mirrors"*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Windsor, Ontario.

Magoon, A. J. (1977). Constructivist approaches in educational research. *Review of Educational Research*, 47, 651 – 693.

Pepper, S. (1942). *World hypotheses: A study in evidence.* Berkeley: University of California Press.

Reimer, E. (1971). *School is dead.* Garden City, NY: Doubleday.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shipstone, D. (1985). Electricity in simple circuits. In R. Driver, E. Guesne, & A. Tiberghien (Eds.), *Children's ideas in science.* Milton Keynes, England: Open University Press.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1 – 22.

Sieben, G. (1987). Introducing concept mapping in the day to day science curriculum. In J. Novak (Ed.) *Proceedings of the 2nd International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics.* Ithaca, NY: Cornell University.

West, L. H. T., & Pines, A. L. (Eds.). (1985). *Cognitive structure and conceptual change.* London: Academic.

White, R. (1988). *Learning science.* Oxford, England: Blackwell.

Wittgenstein, L. (1963). *Philosophical investiigations* (G. Anscombe, Trans.). Oxford, England: Blackwell. (Original work published 1953)

（校译/刘英莹）

第 2 章　制物实验室：建构知识的多种表征方式

珍妮·班伯格
Jeanne Bamberger

反映是由反射表面所造成的。

即使是镜子也很少只是被动的；

它们改变了影像——放大、缩小、模糊、颠倒、弯折、扭曲——

以不可置信、无法预期的方式……

直到你学着依循那反映者所接受的（有时是迂回的），但总是有序的过程，

将送来的光束反映回去。

撰写以“反映性实践”（reflecting practice）为主题的书，促进了对反映本身的反映。这暗示着一个悖论：实际上，“反映”最多就是一种现场行动，一个认知当下处境的反应；但多半，伴随着反映时刻的消逝，这个行动变得透明并且被吸收进入行动的实际结果之中。那么，我们如何去认识，或者去觉察“反映性实践”？如果我们做到了，我们

又怎么知道，这就是在“反映”那些已经消失的时刻，而不是一种“事后聪明”和“历史修正主义”式的曲解呢？这些疑问及其不同的形式是贯穿始终的谜题。

38

制物实验室

我们的工作背景是一个研究项目及一个称为“制物实验室”的地方。制物实验室在位于马萨诸塞州剑桥市的格雷厄姆（Graham）和帕克斯（Parks）非传统公立学校的一间大教室里。项目涉及的人员和机构有：来自麻省理工学院的教师与学生、来自于“真实世界”的顾问们（1位雕刻家、1位建筑师、1位音乐家）与12位该校教师。在学校开办以来的4年中，大约250名6—14岁的学生在这些老师的带领下来到制物实验室。

背景

这个实验室的创立，致力于研究一个很少有人理解但广为人知的现象：有些儿童，在他们的日常生活中，能十分成功地使用双手创造及修理复杂的事物（自行车、管道、汽车引擎、乐器、游戏与机械装置，或利用当地建筑场地的废弃物建造出俱乐部）。然而往往同样是这些小孩，在学校却有着严重的学习障碍。这些孩子在与常规符号——数字、图表、音符、书面语——打交道方面，常被认定为有问题。学校教育重视符号知识，这些“优势语言”是学校教育的核心。于是不奇怪为什么焦点总是集中在这些孩子不能做什么，当然也不讶异为什么不视他们为艺术家，而是认定他们“表现很差”。

让我们从一个不同的假设开始，即“手工知识”（hand knowledge）与“符号知识”（symbolic knowledge）是组织世界万象的同样有力的两种方式，但这两种方式却被不公平地区别对待。我首先问：我们如何能洞察这种手工知识和学生们在校外世界的学习方式？其次，如果可以进一步理

解那种让他们手工完成得如此之好的知识，我们是否就可以协助他们使用这种知识？也就是说，这种知识不再是障碍，而是作为一种资源，使得学生在常规的学校教育中也获得成功。

我早期对音乐素养发展的研究工作指出了寻找答案的某些方向。例如，我发现，音乐本身和音符所指涉的关系，与唱歌或演奏连续性动作所依据的内部表征是迥异的。此研究同时显示，音乐智能发展的重要层面即是**注意到**这些差异的能力，并在各种不同的音乐关系中选择性地转移焦点，以便于发展同一时刻的多重“听觉”（Bamberger，1981，1986，待出版）。

借助这些发现，我推测，那些能有效处理日常生活物品、动手能力很强的孩子或许正是采用了一套不同于典型符号所指内涵的本质和关系？更进一步，或许他们在学校之所以会失败，不是因为他们“缺乏动机”，而是因为他们所运用的功能性本质在学校世界中是没有被提及也没有被辨认出的。如果真是这样，或许有助于解释为什么在校外行得通的知识在教室里却是隐蔽的存在，而学校培养的那种学习方式却往往走不出校门。最后，我要指出，正如我在音乐智能发展中的发现，重要的是让孩子们学会注意其中的差别，学会在看待物体及其关系的不同方式之间进行选择性的转换。简言之，我们要帮助儿童面对这些差异并借此帮助他们建构对周围世界的多种表征。

制物实验室就是要证实上述假设性提议的地方。这个大房间里布置了大量用来设计和建造某种构造的材料——齿轮与滑轮、乐高积木、建模积木与大型建筑积木、（教算术用的）颜色棒，可制造简单电路的电池与蜂鸣器、发泡塑料、（做模型建筑用）的木板与胶水，以及创作音乐的鼓与键盘。实验室中还有 15 台苹果Ⅱ号计算机与几台苹果机[1]，它们作为另一种媒介，用来建构一些有用的、有意义的构造，我们后来称之为“工作系统”。

[1] Macintosh computers，系苹果电脑系列中的个人电脑，也称作苹果机。——译者注

在我看来，我们的任务就是研究怎样帮助儿童交替地用实际材料制作和用电脑制作，并鼓励他们在处理材料、感觉特征和各种描述时主动面对其中的差异和相似之处。例如，手工制作和电脑制作过程中，动作和描述的关系是相反的：电脑制作需要先在电脑语言所限的范围内进行描述，描述后产生行动；而手工制作则先有行动，事后才会进行描述。而且，电脑程序的结果常常出人意料，认真对待这些令人惊奇之处，有助于揭示那些隐藏在我们瞬时行动和感觉中的某些本质。同时，也有助于阐明某领域内传统符号系统内隐含的假设。电脑于是起到了中介作用，一个介于感官行动知识和符号知识之间的转换性客体（transitional object）。

40

但是，看到不同的“工作系统”以及不同的描述之间所具有的共同特征也具有重要意义。比如，有时候我们自发地看到一个熟悉的工作系统和一个新工作系统之间的相似处，但是却说不出到底相似在哪里。但是在辨识和使其明晰化的过程中，有可能阐明两种“工作系统”都体现的原理，可能这个原理在任一单独的系统中原本是隐藏而不易显现的（亦可见 Kuhn，1977，pp. 305 –308）。

看到两个“工作系统”的相似之处，就好像看到这两者在相互反映，甚至是模仿——好像婴儿天生的模仿他人举动的显著本领一样，例如伸舌头或眨眼睛（参见 Piaget，1962），较大的孩子蹒跚学步、扔球等。也许我们模仿他人举动的身体技能正是我们看出两个构造之间如何相互模仿的能力基础。但是就像婴儿的模仿一样，不仅有反映，还有选择：婴儿并不模仿他人所有的动作，它选择了那些当下所注意到的。正是这种选择性的认知和反映行为产生了各种差异：在看到相似之处时，即是挑选出了一个特定的关系；而这些经过选择的关系让我们从熟悉的事物出发，概括出一般性原则，尽管有些模糊。但是，用新的方式回观这两个构造，又可能阐明了原系统和新系统所具有的新特点。

于是，要求师生往返于行动和描述之间，往返于不同的用以设计和建造的平台之间，以及不同的用以描述的模式和平台之间，具有生成性价值。虽然这些举动体现了或本身具有不同的特质、关系，然而在他们主动

41

面对的过程中存在着关键性转化的可能，能够让这些孩子们强化其灵巧的双手，并开始理解符号表达的意义。

进入

我们的想法将在一所位于工薪阶层小区的公立学校中实施。学校里的孩子住在附近，父母多为知识分子或是生于20世纪60年代的那代人，他们被学校的另类名声所吸引。但是，教师们会怎样实施这些在研究机构的象牙塔中产生并孵化的理念呢？我得假定，这些成人（偶然成为教师）和班里的孩子，习惯于将学校里习得的符号知识和在日常生活中使用的实用知识清楚地分开。在这种情况下，给他们讲道理，或者给他们上几个单元的课，是没有用的。他们必须要正面面对内部和外部表征的冲突。我必须和他们一起经历这个过程。下文中我会聚焦于教师的学习，因为我猜测，他们的学习是关键的，他们所学的，最重要的，他们的学习方式随后将会在孩子们的学习中被反映出来。

1985年10月我们开始工作。8位老师响应了我们的笼统而简短的信件加入到小组中。之前我们曾将信件投入到所有的信箱中并在学年开始的例行教工会议上进行了10分钟的陈述。我们向每一位参加者支付300美元一年，作为项目“顾问”的酬劳。

工作始于每周的“教师组”会议。苏珊·拉塞尔（Susan Jo Russell，我第一年的合作主持人）和我，每星期一放学后用两小时左右的时间和老师们待在一起。其中有6名普通班的教师，他们教授K－8年级（该学校1－2、3－4、5－6、7－8年级两两结对）。还有一名“助教”（日后将在实验室中辅助其他老师）和一名特教老师，一共8名。一开始我们几乎不谈论教学、学生或课程计划。我们只是一起制作并探讨各自对制作过程的理解。我们做了电路实验，用LOGO积木搭建筑，用蒙台梭利钟编出曲子，摸索齿轮的工作原理；并且在所有这些过程中密切注意——我们在制物策略和描述自己所做事情方面有何不同。教师们也不同程度地学习了LOGO语言，用以设计图像、旋律和节奏。

42

我们原来预计两到 3 个月后就可以将讨论的焦点转移到设计学生活动上。实际上一直到第一年的 3 月份，也就是第 6 个月时，老师们才对他们自己的学习感到比较放心，可以开始设计学生活动了。到 4 月底、接近 5 月时，老师们最终才把自己的学生带到实验室来。

继续进行

我试图告诉读者们有关教师学习的演变过程，而并没有将它整理成“方法”之流的文字，好像它非常顺利地朝着预定的目标而去。（如我所料）我也没法告诉那些参与的教师：他们必须花时间（个人和团体的时间），达成他们所能的——当他们的经验改变了这些观点所存在的背景，意义就改变了。他们的学习是有机的、缓慢的，且常常在时间的流逝中感到迷惑。

让人迷惑的学习经历在第二年底变得非常清晰。当时我们在周一会议上讨论如何帮助想加入小组的新教师。讨论的问题非常现实：我们怎样告诉他们这个项目的全貌？怎样述说我们做的事？怎样让他们知道在实验里和学生一起做什么？从普遍感到迷惑不解开始，逐渐在讨论中明晰。而且有趣的是，这伴随着一种强烈的对“这个项目”不是什么的感觉。戴维（David）老师如是说：

> 我们可以把这些东西（小组设计的课程方案）交给别人，但是它不会具有同样的推动力。对于这个情境，如果我们能描述出来并指出其中的要素就好了，这是我们要传递的。忘掉内容，没有关系。有力量的是情境。

这个“情境”是什么？什么使它如此有力量？我们现在的教师组是怎样认识到的？为何依然描述不出？关于怎样进行他们学到了什么？他们怎样改变的？是什么导致了这些改变，为什么如此难以言说？

表述这段学习经历的困难（我也有同感）部分在于，要寻找与传统

的、优势描述相匹配的方式，以便与我们“理想的教学方式”保持一致。而这里，教师的学习——稍后在学生的实验室学习映照出来——已经变得更像是日常生活中的学习：它伴随着时间的流逝而进行，学得的内容体现出在当下的行动中，因此往往无从寻找。

就好像要做一扇能开关的门。你要用手触摸它的表面、感觉它的形状，当材料在你手下发生变化时你对它的视觉和触觉慢慢“告诉”你这些材料是怎样的、能起什么作用，你能怎样利用它们。通过加工材料的一系列动作——即兴制作、检验和校正，你找到了有效的行动方式。此时，这些环环相扣的动作就会一个催生另一个，形成你能重复的熟悉路径，如同在林中沿着熟悉的路前行，一步一步又一步。同样地，当你演奏时，也能在乐器的“地图”上找到熟悉的地带，用系列动作演奏出特定的曲子就成了一条“熟路”（felt path），这也是你对乐曲脉络的最亲密的“知识”。但是在造门或奏乐时，你的动作和材料成形是连续不停的——前一刻消逝，紧接着被现在的情形取代。连续变化导致难以剖析其动作，难以隔离单独的事件或者拆分那些在制作过程中一齐表现出来的特征；同样，也难以比较不同时间不同地点发生的动作、事件和事物。那么，我们又怎样“知晓”和描述自己所学到的过程性知识呢？

如果我们要描述这样的学习，甚至帮助别人来描述，就需要策略来捕捉进行中的事态——虽然，由于打断正在进行中的事物可能会造成某种扭曲。让我们来看教师组活动的一个片段，这个片段能说明正在进行中的学习。

周一会议上，其中一名叫玛丽（Mary）的老师讲述了关于8岁男孩杰夫（Jeff）令人困惑的事情。杰夫在制作小车，他试图让悬挂在棍子两端的不同物体保持平衡。玛丽注意到，杰夫每次都能立即判断出棍子倾斜时物体应该朝哪个方向移动。玛丽有些不解地问杰夫怎么能做到这一点。他回答说自己“就是知道”。再问一次，他说，“我是感觉到的，就好像跷跷板一样。”在教师组中讲完这个故事后，玛丽问道：杰夫“知道”的是什么？他怎么学来的？他提到跷跷板又想说明什么呢？

这引起了老师们的好奇心，老师们自己也开始进行平衡实验。就像杰夫一样，他们发现自己也能“直觉”地将物体向正确的方向推动来使它们保持平衡。这使他们自问怎么知道该怎样行动的。当他们停下动作回观时，他们觉得自己很困惑。当然，不像杰夫，他们都学过“质量乘以距离”公式；但是，教给他们的、他们会说的，却与他们直接看到和感到的无法联系起来。玛丽分析说：

> 问题是，我不知道应该注意什么。“平衡”到底是什么？棍子、绳子、重物、距离、整个装置，还是重物和距离的关系？它们完全是不同的东西。这让我很不舒服。

这个片段证实了我的直觉：这些成人和大多数人一样，习惯于将学校知识和日常知识截然分开。但是老师们正在增长一项本领：他们认识到，通过感觉起作用的手工知识和通过形式起作用的概念知识是不一致的，而且他们敢于面对这种差异。他们首先要抓住像这样“不知道要注意什么”的情境。只有当你看到问题所在，你才能开始寻找那些一直隐藏其中的事物、特点和关系，直到它们由于你自己的行动变得清晰可见，于是你就知道该怎么做了。

那么，他们是如何做到这一点的？通过回放教师会议的录像我追踪这个过程。我发现这个过程与造门很相似：教师们一起做实验并且谈论彼此的进展，逐渐地，动手实验中获得的知识、问题和悬而未决的困惑，都成为了共享的经验，形成共同的文化。在这共有文化中，集体的经历就像造门的材料一样，作为他们经常回访的基础发挥着作用。从一个活动到又一个活动，这其中遇到的问题、困惑和产生的领悟不断在新的情境中发挥作用。并且在此过程中，衍生出了更为概括的思想，在这些思想之下，特定经历的细节焕发出新的面貌。这样的“反映转换”（Reflecting transformation）——一个人的描述、观点和见识被另一个人的理解所反映而发生转换——就像荡漾的水中倒影在变换一样。像这样随着时间进行的持续性概

45

念演变，我给它一个称谓叫做“概念链接”（Conceptual chaining）。我认为：发生在团体概念链接过程中的学习，正如同在造门或者奏曲时相互衔接的动作链一样。因为它只存在于当下你所知道的怎样去操作的知识中，所以不可捉摸而让教师们难以描述；我相信，这也是戴维称之为“情境”的精髓所在。

在此学习过程中，我的角色是什么呢？在教师组讨论的时候，我把自己看成一个成员，参与探索概念、提出问题。这些问题也是我在实验中感兴趣的，我和其他成员一起，渴求寻找其可能的答案。只有在我重读会议记录时（大部分都有录像），回观讨论场景，我才惊讶地意识到自己做的不仅是这些：我实际上在打断——在对话或混乱中抓住那些能揭示隐含概念的时刻——若非如此，这些概念就不能讲出来。一旦看到这样的时机，我头脑中潜在的概念隆隆作响，使我能提出问题、建议、试探、激励和有选择地肯定。所提出的问题，有可能让大家看到一个工作系统相似于另一个，或引发他们用不同的方式看待同样的构造，又或引出能让大家用不同的观点看待某个情境的新的描述方式。就这样，我引导着互相反映和概念链接的过程，引导着中途发生的那种学习。借此，我也和老师们预演了将来他们能够和孩子们在实验室进行的、现在应该扩展到教室中了的，那种学习。为了让读者感受到实际展开的学习过程，我在此引述发生在一次教师会议中的对话。 46

情境：作为反映对话的学习

对话发生在项目早期（1985 年 10 月）周一下午的教师组例会上。除了苏珊·拉塞尔和我之外，还有 5 名教师参加：伊达（Ida）、露西（Lucy）、妮娜（Nina）、山姆（Sam）和玛丽（Mary）。追寻其中涌现的思想和他们的发现，读者会注意到，任一时刻的对话中都有几个分支交错并行。它们循着各自的发展轨迹逐渐浮出表面。推动讨论的动力和讨论中衍化出的洞察，在某些参与者看来，好像是“对话漂流”（conversational drift）。然而正是这种漂流，产生了我称之为“概念链接”的那种学

习——一位成员的话语反映出这个过程，接着在另一名成员的话语中再次得到反映。

细读对话，读者也会看到，在我的介入下，教师小组的学习体现了许多推动本项目产生的思想，例如：

- 看到工作系统之间的相似却说不出相似之处，通过明确比较的标准，才阐明了不同的工作系统所共有的原理。
- 电脑程序就像是“媒介物”，能针对问题提出假设，并且揭示之前隐藏在操作活动中的某些内容。
- 用多种观点、方式和媒介进行描述，能激发洞察力，也会引起认识上的困境。
- 我在对话中的角色：抓住当下时机，提问、激发、探测，引导概念链接的展开。

作好准备

在会议的早些时候，也就是这场讨论之前，老师们正在做简单电路的实验。他们两人一组，先是用电池、导线和灯泡搭建了一个简单的闭合电路。然后各组开始自由实验。例如，有的小组想知道改变电池的型号或数量会带来什么不同，而其他人则用蜂鸣器或电铃代替灯泡，等等。这些实验即构成了以下对话的背景。

47

中途休息时，大家在喝茶聊天。山姆给大家展示了在家中编制的一段 LOGO 电脑程序。运行程序后在屏幕上呈现的图像让大家称羡。他们让山姆解释那是怎么设计出来的。山姆给大家详细描述了自己制作的过程。我们没有如期回到电路实验上去，山姆的程序及其引发的困惑，意外地启动了长达一小时左右激烈而广泛的讨论。这里我摘引对话的第一部分，并辅以后续的关键议论。开始时，山姆应众人要求，描述了电脑程序。他用的 LOGO 命令是 FD 和 RT，FD 这项命令让“乌龟”（就是屏幕指针）往前

走某段距离，而 RT 则使其右转某个角度。

山姆：首先我写了一段 CIRCLE（画圈）程序，然后将这段程序放在编辑栏里。（山姆出示程序并运行，见图 2.1）

```
TO CIRCLE
REPEAT 36 [FD 5 RT 10]
END
```

山姆：然后我让它（电脑）重复画圈 40 次，再加上右转 10 度。也就是说，画圈一次，右转 10 度，一直做 40 遍。我把这套复合程序叫做 CIRCLES（多次画圈）。山姆演示他的 CIRCLES 程序：

```
TO CIRCLES
REPEAT 40 [CIRCLE RT 10]
END
```

山姆：所以每画一个圈，乌龟就会向右转 10 度然后再画一个圈。（山姆运行 CIRCLES 程序，中途停下来给大家看向右转 10 度产生的效果；见图 2.2。）

48

山姆：接下来就是整个的 CIRCLES 程序（完整运行 CIRCLES；见图 2.3）。

珍妮（即作者）：为什么你让它做 40 遍而不是 36 遍呢？

山姆：嗯，我估计的。第一次，我试了 16，发现大概完成了一半（见图 2.4），于是我又试了 32，不过并没有完成全部……

玛丽：所以，对，这是两种圈。一个是单位小圈（CIRCLE），然后将这个单位重复 40 遍，画出另一个大圈（CIRCLES）——40 个小圈就在这个大圈里。

珍妮：问题是，什么时候它会回到最初的那个圈呢？

露西：我们发现（在运行 CIRCLES 程序中）用 RT 10，重复 36 次后它会回到起点。但是为什么它重复 40 次获得的是完美的结果？

玛丽：我想它重叠了。

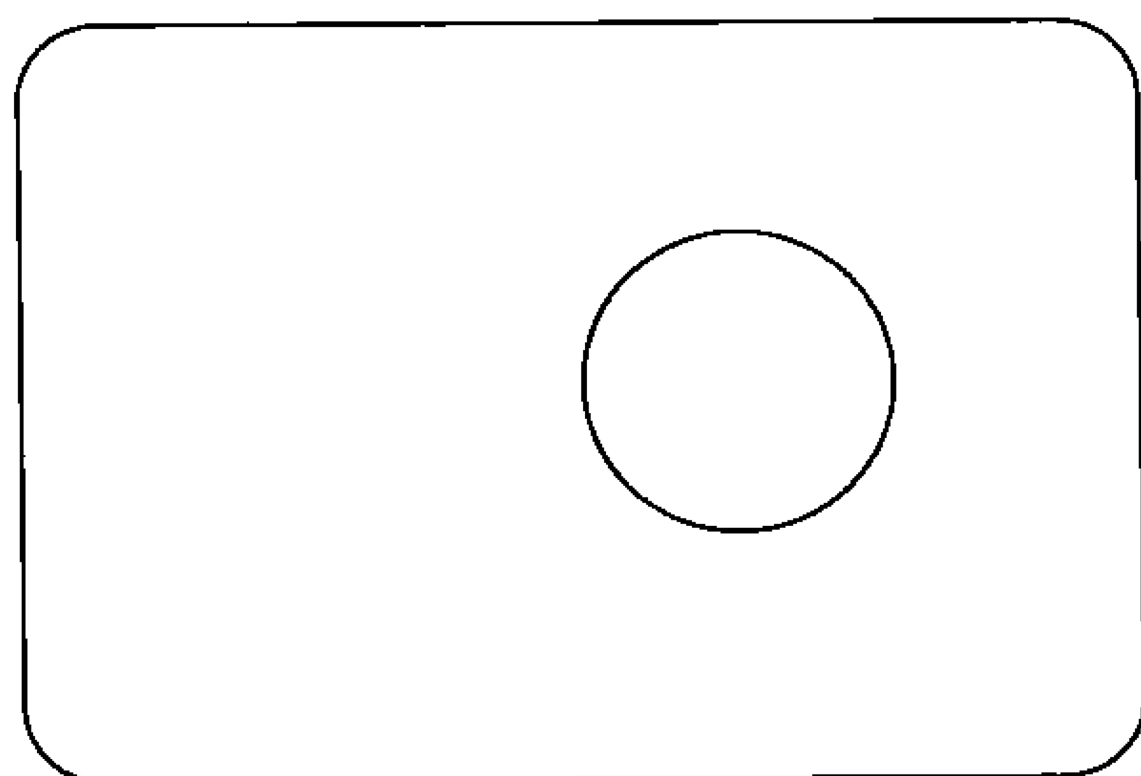


图 2. 1

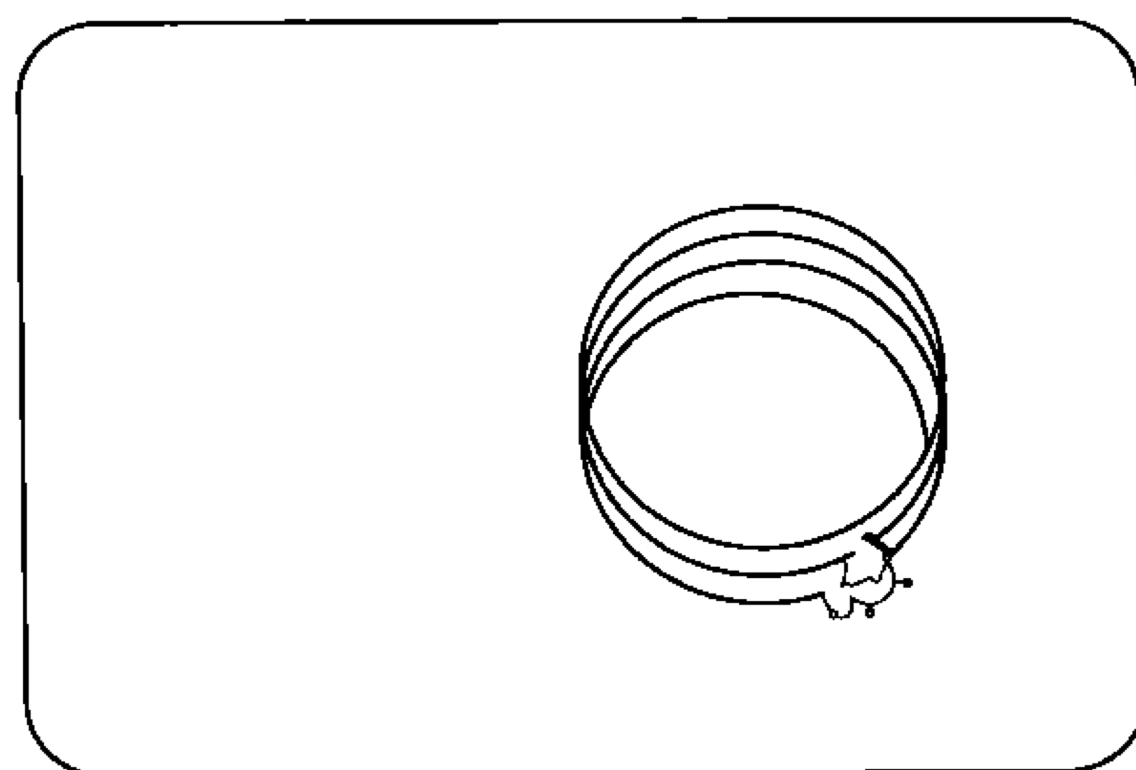


图 2. 2

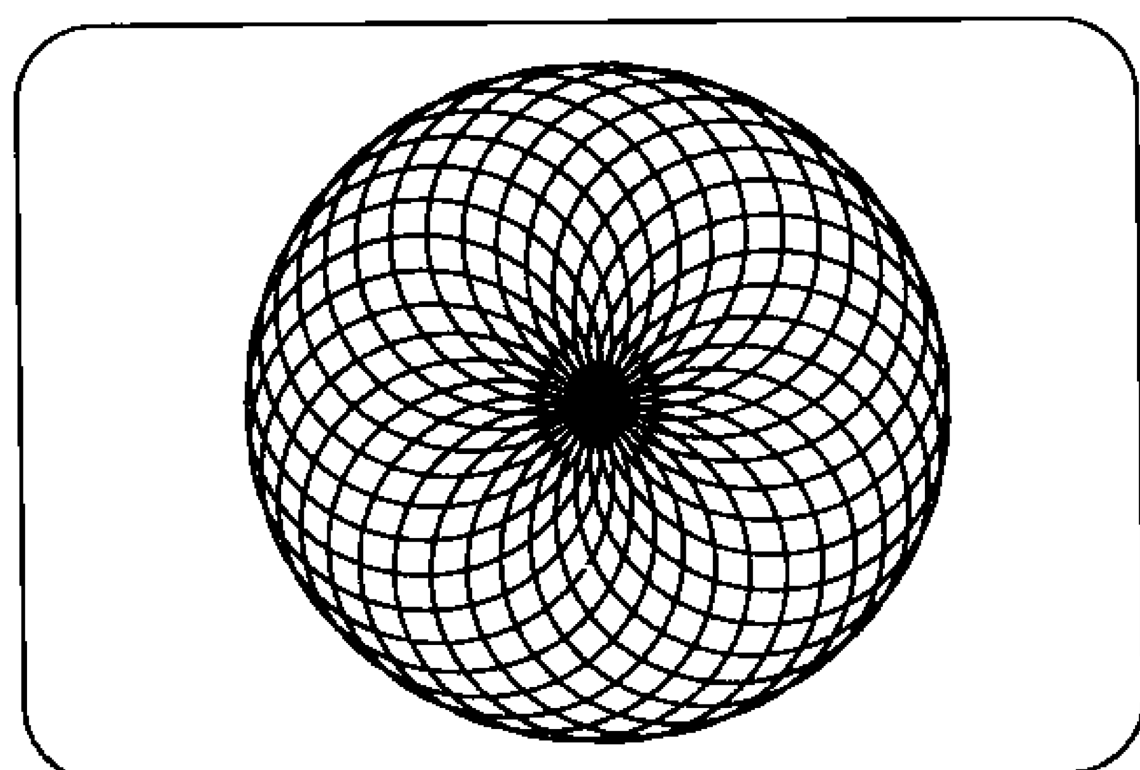


图 2. 3

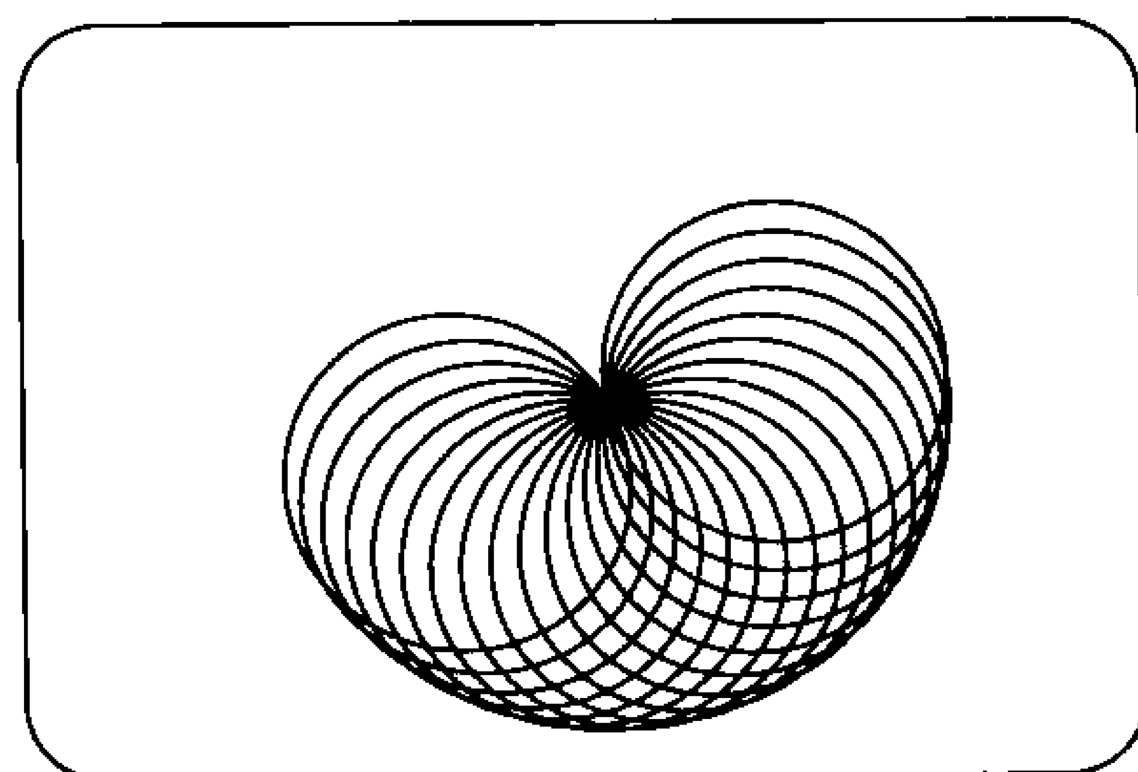


图 2. 4

49　在这段对话中，已经能看到不同的观点和描述在形成。参与者轮番发表意见的同时，每个人都在对他人的见解进行反应和转化。我是第一个入局者。吸引我的是山姆用了“40”——他重复 CIRCLE 和 RT 步骤的数目。我询问的是他赋予数字“40”的意义，暗含着也在询问他对这段程序运行机制的理解。除了如何获得结果以外，山姆的回答还告诉我们很多信息：就像动手制作一样，他根据屏幕显示的结果进行“估计”。

玛丽从她自己的角度理解山姆的陈述，反映了她所看到的方面。她将山姆的过程性描述转化为内化为运行的物体——画圈的圈圈（大圈中有 40 个小圈）。玛丽的再描述是第一个“反映转换”的例子，其后引发出更多。

而露西的注意力集中在我提出的问题。她回顾了自己编程的经历。由此发现了她之前的发现和山姆描述的过程不一致。通过比较，她提出了新的问题：“为什么‘40’次得出了完美的结果？”玛丽，这次注意的是露西的问题，但是仍从物体运行的角度而不是数字的角度回答了这个问题：

"我想它是重叠的。"

当然，两位参与者都是对的。令人惊奇的是两者视角之差异。露西考虑的是山姆程序中的数值，指出如果乌龟每次都转10度，重复36次就能完成圆圈（"回到原地"）。玛丽更倾向于视觉动作的观点说明：山姆的40次重复中，多余的4次只是在重复最初的4个圈。由于我们看不见这种重复，结果看起来就是完美的。

这时，我突然转了一个方向，引发了另一段对话。

两条轨道

珍妮： 那么，就像地球在转，同时整年中所有的事物在绕转。这里先画小圈，然后……

伊达： 好像昼夜和四季一样。公转和自转，真美。

玛丽： 我想这不是我们要写的"蝴蝶"程序[1]。因为那个是越来越大的圈（见图2.5）。你的圈都是同样大小。我们的变量是大小，而他的是位置。（我们那个圈的）大小一直在变。

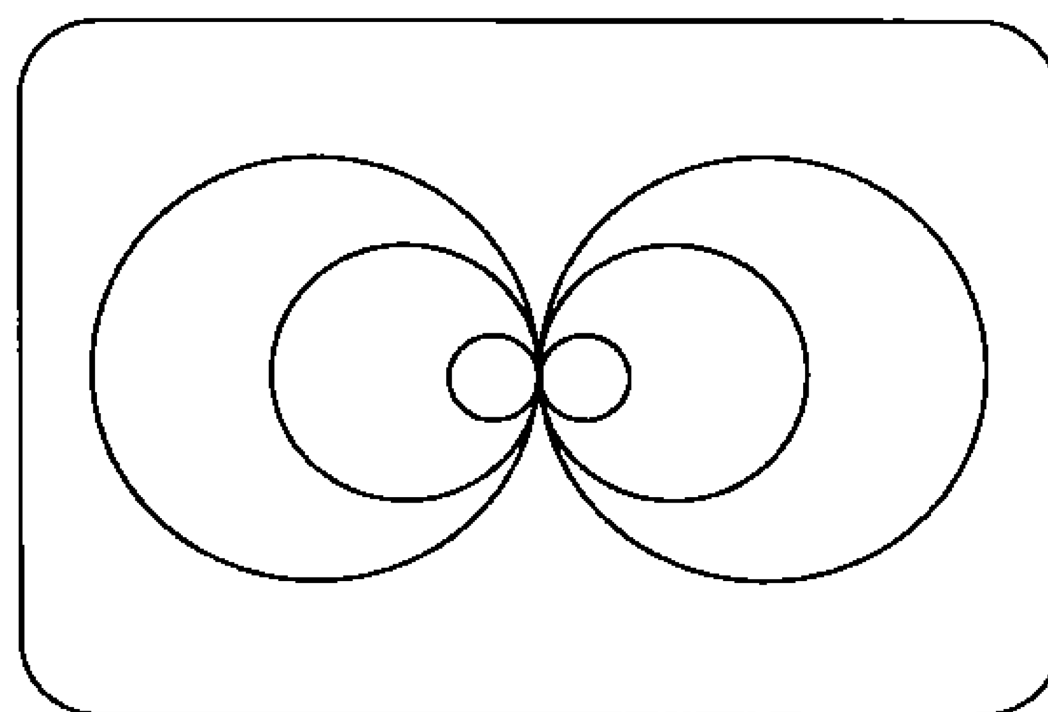


图2.5

50

很明显，我突然转了一个方向。我实际上在反映玛丽的再描述——物体在做嵌套运动。我抛开了最初的问题，而通过玛丽的圈圈转圈看到，山姆的程序和地球的转动相似，但不知道相似在哪里。伊达顺着我的反映轨迹，阐述道："好像昼夜和四季一样。"然后，将轨道甚至延伸得更远，伊达明确指出了相似的判断依据——山姆的程序，在玛丽看来是圈圈绕圈，我看成地球转动，都体现了相同的原理——"公转和自转"。

可见，在迅速的链接中，我们互相的反映导致了再认识——认识到一个工作系统类似于另一个。之前，我们一直没能认出材料所具有的但隐藏着的相似之处，直到规则水落石出的那一刻。而一旦原理在我们当时共享

的经验中现形，原理本身和经验都获得了新的意义。

然而玛丽，似乎没有被新的轨道吸引，还在思考我最初提出的问题，她回到自己编写 CIRCLE 程序的经历上。就像露西一样，山姆的程序使她想起之前曾写过的一段“蝴蝶”程序。将两者相比，玛丽看到了相似之处，也道明了不同的特点：“我们的变量是大小，而他的是位置。”在解释两段程序的显著的差异时，玛丽，仿佛顺便地，道出了它们共有的正式性质——变量！程序就是对这一强有力功能的不同运用。

51　也就是说，尽管山姆和玛丽都从 CIRCLE 程序开始，但山姆用的 RT 10 改变了每次画圈的位置。相反，玛丽在蝴蝶程序中用了 FD 变值（FD：F+2），从而改变了每次画圈的大小。

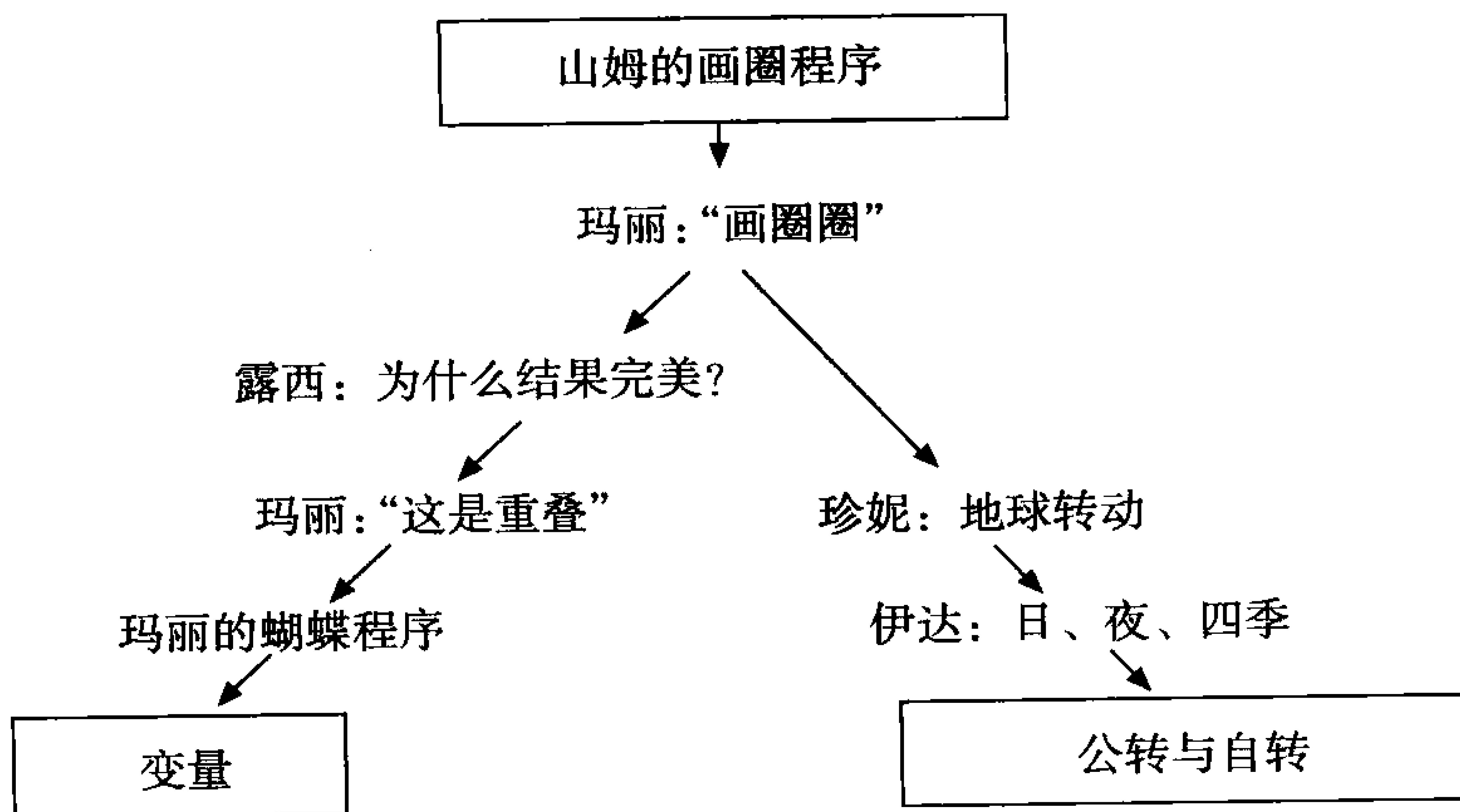


图 2.6　"……两条轨道，都产生新见解"

于是，我们的概念链接在相互反映中前行，留下相连的两条分支轨道，每一条都借由更抽象思想的产生而孕育出对材料的新见解（见图 2.6）。也就是说，两条轨道都源自植根于个人制作经历中的特定问题——山姆的程序，还有玛丽和露西的——由此反映开去，看到这些工作系统之间的相似和差异，我们的对话相互交织并产生了更抽象的原理——先是公转和自转，然后是变量。

最后，请注意我在这个链接过程中的参与。我原本也可以向山姆和其

他成员讲授他们不知道的知识——某些基本的几何原理及其在LOGO程序中的实现，通过这种方式来提出最初的问题。但是，我没有这样做，我的最初问题只是作为起点，我们每个人都在这个起点上回观反映，并且从已知点开始建构。所以当对话展开时，我在扮演双重身份：一方面，和其他人一样带着自己的自发联想和已有观点自由参与；另一方面，作为有心的听者，寻找时机来引发、探测、激励和强化萌芽中的观点。在对话中，我特别关注那些能够使参与者用新的方式看待熟悉系统的时机。

变换意义

52

珍妮： 这里有变量吗，在你们的电路中？

玛丽： 这里有变量。

珍妮： 就是你们刚才做的实验。

山姆： 是啊，有变量。

珍妮： 比如？

山姆： 比如用一个电铃，或者用另一个电铃，还有同时用两个电铃。

苏珊： 那就不同了——发生不同的事情，但我不……

山姆： 哦，就像用电路做不同的事。

珍妮： 对。这里每样东西——电铃、蜂鸣器、灯泡，你都可以看作是电路中的变量。

苏珊： 在我看来它们是不同的。像在山姆的程序中，他用的变量——重复次数16、32、40——是……它做的是相同的事，只不过次数在变化。也就是说东西是一样的，但数量在变。

伊达： 变量可以是电池的数量。

珍妮： 那你改变的是功率值。嗯。如果你用蜂鸣器替换电铃会怎样呢？这样的话，其他都是相同的，除了……那是一种变量吗？

妮娜： 这变化更大……比起你改变电池……增加灯泡或者增加电池。如果你替换的话——用电铃或蜂鸣器——你就改变了整个……你

改变得更多，对吗？

伊达： 有时候用电铃有时候用蜂鸣器。那么变量就是工作元器件。

苏珊： 也就是说工作元器件的类型在变。

山姆： 对，是这样。那其实是一回事。只不过是在不同的媒介中工作而已。

珍妮： 那么，灯泡是一种媒介，蜂鸣器是另一种，但电路是一样的。

伊达： 这只是在替换……替换不同的东西。

玛丽： 所以说，外形……如果看起来是完全不同的形式，那感觉就不像是变量了。因为真的……在功能上，电铃和蜂鸣器非常相似，只是……它们看起来是不同的种类……

伊达： 在电脑上，我们通过改变东西的数量而使用变量。至于颜色……外形……那些是质性……属性……

53

珍妮： 但如果你从电路来分析，变换电铃/蜂鸣器并没有造成什么不同。如果你只是看外表，它们是完全不同的东西。

苏珊： 嗯，结构一样，但是功能……

珍妮： 这取决你看的是哪方面。

抓住玛丽当时使用的**变量**这个词，我把它提取出来，用以促成参与教师们对这个词的理解。我采用的方法是要求大家从仍然摆在桌上的电路材料中寻找变量的踪迹："你们的电路中有变量吗？"同时我也是在利用**变量**作为工具使他们体悟一个工作系统与另一个的相似。这个策略成了关键。参与教师发现自己在进行"思维实验"：想象刚搭出的电路像 LOGO 电脑程序一样含有**变量**，那么**变量**究竟是什么意思呢？

立刻，这个词就受到审视。同时，隐藏的特点和关系由于这个突然提出的问题及其引起的思考而变得透明可见。电脑在这个过程中充当了"转换物"的角色。LOGO 程序就是我们借以审查并理解**变量**含义的两个

工作系统之一，思维实验帮助我们在符号表达中的变量含义与电路材料工作系统中的变量含义之间建立起联系。

山姆最初的回答，以及随后作为小组领导的我和苏珊之间的对峙意见，为后续的争论、思索和判断设定了条件。争论取决于大家认为什么是可变的，什么又是不变的。对山姆来说，变化的是具体的事物和动作：就像“这个电铃，或者那个电铃”之间的不同。苏珊（数学专家）不同意：“那是**不同的**——发生的事情不一样。”我知道山姆的言下之意是变量等同于物体，于是指出一个具体的东西“……电铃、蜂鸣器、灯泡你都可以认为是电路中的一个变量。”接着，苏珊更明确了她的观点。她根据变量在山姆程序中体现出的规范含义提出了反驳意见，变量不是一个可变的物体，而是指同一个事物（例如，REPEAT 指令）的数量发生了变化（16，32，40）。

54

值得注意的是，伴随着“变量”这个抽象词汇逐渐浮现出的意义，讨论始终植根于我们观察并试图理解的具体材料中。当我们在概念链接的过程中不断回到这些材料时——先发现了某一方面，然后又发现了另一方面——这些材料及其联系如同媒介一样，使得参与教师们借以超越现有的认识，获得新的观点。通过了解别人的观点，每个参与者也在形成自己的观点。有趣的是，他们不同观点的表达方式很友好，用了“感觉”而不是理性思考或断定的方式提出，如玛丽：“……那个看起来像变量”，伊达：“……那些东西感觉上不像变量……如果……就像变量了。”

在对话的行进中，每个人都在主动地反映他人的观点，于是参与者们的意见在具体的例子和概括的思想之间形成上升的螺旋。比如，伊达触及了争论背后隐藏的不同类别并概括出质性与数量的问题：“在电脑上我们通过改变东西的数量而使用变量。至于颜色……外形……那些是质性……属性。”她这番更具概括性的话得益于、反映自其他人所用的具体事例。比如，有人谈论电池个数，电流的数目；而另一些人则指向可见的性质，比如颜色、外形和媒介：“外形……如果看起来是完全不同的形式，那感觉就不像是变量了。”事实上，确如伊达所言，隐含在其中的数量和质性

正是指向了虚拟电脑世界和手工材料等组成的实际世界之间的关键区别。

顺着伊达的区分，将之反映转化，我提出了另一个观点："……如果你从电流出发，改变电铃/蜂鸣器并不会造成什么不同。但是如果你只看电铃或者蜂鸣器，它们是很不相同的东西。"然后将抽象的程度再提高一步，我隐藏的观点（多重表征，多重见解）浮出表面："这取决于你看的是什么。"但注意，"提高"并不一定"更好"。给材料和思想赋予可信度和内涵的是在这两者之间的来回运动（在材料和思想之间）及其互相补充。并且，通过我们的概念链接，这种运动，伴随其变化的意义，也带来了学习的契机。

55

两种顿悟

但是究竟学到了什么呢？诚然，人们以不同的方式学到不同的东西。到对话的结尾（这段对话又持续了一段时间），我们发现玛丽和苏珊都有所发现，只是他们的发现属于不同的类型。

玛丽的顿悟是在对话的曲折路径中产生的。反映转换的过程、以多种方式看待问题，以及从具体材料到概括思想之间的来回观照，既导致了这种曲折路径，也体现在玛丽所表达的意见中。玛丽的意见是对苏珊所提问题的回应，后者对我们的"对话漂流"感到不安。

> **苏珊**：我有个问题。在不同的情形中找出变量究竟是什么意思，难道我们在教学中可以用或者将会用到吗？这对孩子们来说是有用的概念吗？
>
> **玛丽**：这对理解孩子们所处的位置是很重要的。因为你在教这些东西，而孩子给出了（看似）荒唐可笑的回答。如果你能从那里，我是说从孩子的角度看，那些就是他应该看到的东西。孩子所说的有道理。所以我不认为你可以给孩子教变量，但是你可以找到一条路径看到孩子们所看到的……否则我们无法回应……

我们概念链接中的联系使得玛丽和其他人理解了我不可能口授的内容。一方面，玛丽的顿悟是伴随着对话的进行而产生的——在对话的过程中她对材料和思想进行了反映转换；另一个重要方面，她的顿悟植根于她最熟知的材料中——孩子们在真实学校生活中所发生的事件。在此基础上，那些模糊、难解的、轰鸣的思想——如关注不同的看待方式，描述方式和理解世界的方式——就变成了玛丽这样的教师们能辨认和感觉到的实际的、有关的日常事件。

至于苏珊，与玛丽不同的是，这场对话对她来说从头到尾都是围绕着变量的含义。她较迟产生的顿悟（对话的过程是其营养基质）将对话又带回到最初由山姆的电脑程序所产生的争论上。她之前的工作，在小组讨论中的许多“镜子”反映下，使得她最终能用新的方式看待“已知”的问题。

56

> 我仍在费劲地思考用电铃代替灯泡是不是一种变量。但是我突然想到，我和孩子们做这些实验的时候——改变电池，灯泡变亮——如果电流是恒定的……那么迷惑我们的这些东西就无关紧要了。我从没想到过这一点，因为以前我们除了灯泡没有别的材料。所以这实际上不是一个变量。所以，很重要……电流的恒定是一个关键。但是如果你不变换电路中的元器件，你就永远不会理解。

回应苏珊，我借用她的这番话对整个对话作了一个总结：

> 是啊。就像此刻一样。我是说，我们开始谈论的是……是……山姆做的程序，它使我们开始思考这些东西（电路）。但如果不是两件事情都经历了的话——山姆的电脑程序和电路——我们也许不会想到这些问题……如果我们停留在电路实验上，常量和变量的问题就不会跳出来。

进入实验室

但我是着眼于学生学习的理念和希望而开始此项工作和写作本章的。那么，关于这一点能说什么呢？我已经几次表明，会议中教师们的工作已经被他们和学生在实验室中的教学工作所反映。玛丽及其学生的故事是最明显的例子。玛丽，全名为玛丽·布里格斯（Mary Briggs），教导该校中学习有障碍的学生。过去三年中，玛丽每星期带领四到五名学生到实验室来，我们和孩子一起工作两个小时。在此过程中的对话帮助我了解诞生于象牙塔中的理念是如何在学校中实现的。我将以评论和一个简短的例子作为本章的结束。这个例子让我们看到，玛丽的学习在她与一名叫做鲁思（Ruth）的孩子进行教学互动时得到了反映。

57

鲁思在 8 岁时就参与了我们的小组，她在常规课堂中遇到了以下障碍：阅读方面存在严重困难；经常对老师的指导或解释答以“我真的不懂”而使老师不知所措；在实验室里可以看到，她难以将自己的想法形成语言。鲁思往往在尝试表达她的想法时，刚开个头，又停住了，说“我忘了”或者“我不知道”。

慢慢地，我们在实验中发现这些无语的时刻实际上是鲁思在产生一个想法的关键时刻。于是，这些回答成了一个信号，告诉玛丽以及其他孩子停下手头的事情帮助鲁思发现她在想什么。玛丽总是带着理解的笑容说：“我肯定你没有真的忘掉。花时间想一下，亲爱的，这是值得的。”在这种鼓励和其他孩子们的（可敬的）耐心等待下，鲁思的想法会慢慢地表达出来，但是刚开始很难弄明白。逐渐地，我们明白了不仅仅是鲁思的语言有困难。实际上，鲁思的思想非常复杂，常常是处在异常抽象的水平：鲁思好像与很多人不同，她可以停下自己正在进行的动作，停下那些能直接看到（即用肉眼）和感觉到的材料的运作，这样她才能从思想上去“感觉”和协调诸如律动、齿轮、摆这些结构原理的相互联系。但是要找到

词汇表达这些她只能用思想之眼看到的关系，其困难可想而知（这也是为什么科学形式体系有其优先地位）。鲁思的表情和通常迟疑的语言清楚地说明她在摸索如何将自己的理解传达出来。

在玛丽的鼓励下，我们可以慢慢看清鲁思在教室中的行为具有欺骗性：她的表达困难并不是因为智力缺陷，而是出于她自己的智力需要——她需要知道更多。或者正如玛丽后来所说的："在她处理有关细节、部分的问题之前，鲁思需要了解整体、了解原因。"

58

玛丽何以能了解鲁思的思维？一方面她以自己的反映方式，反映我们在教师组中的学习；另一方面她循着那条使她自己产生顿悟的路径，所以玛丽能做到这一点。有趣的是，她在说出自己的顿悟时也有困难。读者还记得，比如在之前的对话中，关于和学生讨论变量问题的价值，她对苏珊所作的有见识的探索性的回应："如果你能从那里，我是说从孩子的角度看，那些就是他应该看到的东西。孩子所说的很有道理。所以我不认为你可以给孩子教变量，但是你可以找到一条路径看到孩子们所看到的……否则我们无法回应……"

鲁思在实验室中的第二年，我们一起探索两个巨大的啮合齿轮，它们是由另一组学生用纸板做成的一个小齿轮（8个齿）和一个大齿轮（32个齿）。鲁思和其他的孩子玩齿轮——转动，并观察发生的现象——然后有了下面的对话：

玛丽： 现在，你认为哪个齿轮最快？

几个孩子： 小的那个。

鲁思： 不对，它们的速度一样。

斯迪： 小的那个转得最快。

玛丽（对斯迪说）：你是说它更快，嗯？

珍妮（对鲁思说）：你是说速度一样？

鲁思： 因为你看，你不能让这个（小齿轮）更快。每次它走……噢，你是说它转得多快吗？

玛丽：嗯，我也不知道，你怎么想的呢？

鲁思：你说的是哪一种快法？

玛丽：有什么可选的？

鲁思：嗯，有一种快法是对每个齿来说……

玛丽：等一下，一种是……

鲁思：一种快法你可以说——就像你能走——你可以说怎么——就像每个齿怎么走的，明白我的意思吗？还有一种快，你可以说这个（小齿轮）转一圈要多长时间。

玛丽：嗯！那么如果你说的是齿走得快，哪个齿轮胜出，哪个更快呢？

59

斯迪：小的那个。

鲁思：不是，它们的速度一样。

玛丽：好。那么如果你说的是转动，哪个更快？

鲁思：小的那个。

请注意这里玛丽自己并不清楚齿轮的原理，事实上，她对整个齿轮项目最初持犹豫态度。所以，提问鲁思，并非试探她的理解程度；玛丽真的对鲁思的话产生了兴趣——也许，在这个过程中，也帮助了玛丽澄清、形成自己的理解。这种态度和倾听方式，就是玛丽“寻找进入孩子们眼中世界的路径”的方式；在这条路径上行走时，她也帮助了鲁思找到词语说出感受。

最终也看到了，正如经常发生的那样，鲁思的“思维感知”有多么复杂，这就解释了为何她难以表达自己的想法。鲁思所理解的，尽管仍然局限在材料中，并且其表达方式不同于人们青睐的规范表述方式，却道出了线速度（……“每个齿怎样走的”）与角速度（……转一圈要多长时间）同时存在的道理。为了说明这两种“快法”，她需要先摆脱齿轮的运行和她自己的动作，以便于区分和从思维上协调那些动作。在任意时刻，这些动作都是不能直接看到和感觉到的。

回顾

回顾我最初推动这个项目的原始想法，我意识到鲁思的困难也涉及不匹配问题——内部思维表征和外部描述之间的不一致，但这却是我没想到的类型。我之前注意的是那些“感觉敏锐”（Sensory-smarts）的孩子或成人在理解学校使用的正规语言方面遇到的困难。我认为这个问题的实质是三方面的不一致：“造门者”或“奏乐者”的娴熟动作，导致这一系列动作的内部表征、符号表达所指的特点与关系，这三者之间的不一致。但是鲁思的问题表明了另一种不匹配现象：一方是她以某种方式能从材料中感觉到的关联性的联系，只能呈现在她的思想之眼；另一方是她能用来说出自己思想所见的语言。

60

这两种问题汇聚到一起，就阐明了符号表达的特殊性质。这些性质也许说明了为何在科学历史长河中符号表达演变成今天这样。符号表达让其使用者仅仅能够言说、描述那些只在离开娴熟动作、停下来之后才能看到的关联性的联系。回观过去，我们可以听到或看到两种同时发生的运动（举个例子，角速度和线速度），但那只能在想象中做到。然后我们并不是就这样不做区分，将它们混为一个运动过程，而是将其分解开，逐一审视，然后协调统合在一个更高层次的结构中。这个结构，仍旧没有将两种运动扁平化为一，而是将两者都包含其中。正是这些高层次的结构，能最好地，也许是唯一地，用符号形式表达。因此，尽管其本身是静态的，但也成为了科学领域的优势语言。

于是，造门者的问题和我在观察玛丽、鲁思时发现的问题有以下不同：造门者还没有获得内部思维表征，有了这种表征才能明白符号形式所指向的结构类型；而另一种，像鲁思那样，能够窥见符号形式作指向的结构类型，但是还没有学会从符号表达中找到已经从现象本身中所发现的结构。

继续回到概念链接的问题，鲁思基于材料的解释，辅以玛丽耐心的询问，事实上帮助玛丽理解了鲁思之发现所依据的原理。这一点我不再多说。我推测，看到两个工作系统（例如山姆的程序和地球转动）之间的

相似处，然后明确其相似标准，从而沉淀出共有的抽象原理，乃是以某种重要的方式实践同一种智力活动——从齿轮、律动或者摆这些能感觉到的单个运动中提取出两种运动，然后建构出不同于其中任何一个，但能解释两者更为复杂的结构。

鲁思明年将要升入六年级。她的阅读很好，尽管仍有些害羞，有时候有点喜欢空想，但大家对她的能力则不再有任何疑问。我将借用鲁思的“证词”来结束这段叙述。鲁思在实验室的第三个年头，最后一次会议上，玛丽让每个孩子都说一说他们这段时间在实验室中学到的“一件事”。鲁思渴望表达。而且她所说的在反映转化链中创造了又一个环节。虽然鲁思表述自己的想法仍有些困难，但对她来说特别有意思的正是用来“讨论”的时间，这与她学到了什么、怎么做到的、甚至为什么值得去做紧密相关。回观反映她在实验室中的经历，鲁思的回答也许比我们中的任何一个都更好地说明了，这个项目到底要做什么，反映又是为了什么。

61

鲁思：你要多思考。我喜欢每个人都去做自己的思考。比较不同的思路很有趣。因为你觉得自己的想法是对的，但实际上你只找到了一种答案。讨论某些问题，当你说出来，你就从自己那里知道了更多。就像你知道为什么但却解释不出来。因为当你讨论某些问题的时候，你就必须思考自己到底在想什么或者想到了什么。然后你觉得自己知道正确答案，但是当你说出来……你出声地说出来，你好像又在用不同的方式思考一遍，甚至是那些你在一年级时就做过的。即使下一次我再去做那个（指的是摆），我也许会用不同的方式思考。解释它，你会感觉很好……你知道我的意思吗？

玛丽：鲁思，我非常明白！

致　谢

为上述工作提供研究基金的是福特基金会（Ford Foundation）、斯宾

塞基金会（Spencer Foundation）、杰西・B. 考克斯慈善信托基金会（Jessie B. Cox Charitable Trust）与苹果基金会“心灵之轮”（Apple Foundation's “Wheels for the Mind”）。

注　释

1. 蝴蝶程序如下：

TO WING 1：F	TO WING 2：F	TO BUTTERFLY
IF：F >4〔结束〕 REPEAT 72〔FD：F RT 5〕 WING 1：F +2 END	IF：F >4〔结束〕 REPEAT 72〔FD：F RT 5〕 WING 2：F +2 END	WING 1 1 WING 2 1 END

说明：F 是“变量”。WING 程序开始给：F 赋值为“1”（如，WING 1），这样就作出最小的圈。然后给这个值再加 2（:F +2），:F 就取值为“3”，画出一个大一些的圈，然后再一次加 2，给：F 赋值为“5”，画出最大的圈。

62

参考书目

Bamberger, J. (1981). Revisiting children's descriptions of simple rhythms. In S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic.

Bamberger, J. (1986). Cognitive issues in the development of musically gifted children. In R. J. Sternberg & J. E. Davis (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Bamberger, J. (in press). *The mind behind the musical ear*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kuhn, T. (1977). *The essential tension: Selected studies in scientific tradition and change*. Chicago: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation*. New York: Norton.

（校译/刘英莹）

第 2 编

参与行动研究

第3章　跨越鸿沟：城市学校系统的组织性探究

诺曼·纽伯格
Norman A. Newberg

教育工作者经常讨论学生从低一级学校升到高一级学校时学校之间的衔接问题，但是却很少从强调学生对适应这种过渡的复杂需求角度来看待这个问题。学生从五年级升入六年级，从八年级升到九年级，他们对社会的、情绪的与学业的需求常常被以一种官僚的方式来应付。学生的学业记录从一个学校转到另一个学校；输出学校的咨询专家或指导教师向输出学校提供建议，建议学生如何选择课程；他们有时也在接收学校中举行简单的引导性活动。虽然这些都给学生提供一些帮助，但还不够。对一些学生而言，这种升学的过渡突兀而且棘手，许多学生都无法成功完成这个过渡。

中等收入家庭的学生在升入高一级学校时，有家庭的支持，而且成绩优良，而且学校会想办法满足他们的需求。但对来自低收入家庭的学生而言，这些升学的过渡点却充满危险，因为新的、复杂的

情境极有可能让他们原本就不好的学业成绩变得更差，让他们更容易面临学业失败。当毕不了业的可能性越来越大时，这个群体也就处在了高中辍学的边缘。

当学生进入初中和高中时，在城市学校工作的教师就会意识到他们在处理学生能力上的不足。例如，接收学校的教师们通常会质疑输出学校没有为学生作好充分准备；会质疑输出学校教师们对于学生年级划分的有效性和学生能力群组安排的能力；或许甚至还会质疑这些学校的教学水平和学生本身的学习能力。

在这一章里，我将探讨跨越小学、初中与高中的鸿沟问题。同时，我将说明教职人员如何使用这些升学过渡点评估学生成绩的优劣。这种反映的知识（reflected knowledge）成为一个改变过程的建议的基础，在这个过程中不同的学校被视为一个互相连接的系统，这个系统有赖于对学生学业持续的进步发挥作用。

“跨越鸿沟”（Bridging the Gap）是一个研究和介入的计划，这个计划被用来增加费城学区第一区次级系统之间的连接与直接互动。1987年2月，此计划从3所学校开始：耶茨（Yates）小学、拉德克利夫（Radcliffe）初中与曼宁（Manning）高中（学校名字均为虚构）。1988年秋，又有两所小学与1所初中加入。1989年秋，又加入了5所小学，加上原有的初中，次级系统得以完全。本章所涉及的资料得自在最先参与的3所学校的工作。参与的高中、初中与小学都选送了一定比例的学生，构成了这个计划组织结构的基础。被选出来进行介入的学校里有40%的学生是来自低收入家庭。

“跨越鸿沟”计划使用的方法是根据调查中问题情境的多重需求来定制的。这些方法融入了以下思想潮流的方法取向：行动研究（action research）、反映性实践（reflective practice）、介入过程（processes for intervention）与计划性变革（planned change）。当这些方法取向汇集在一个学习与行动结合的过程中，机会就出现了。通过学习和行动我们能得到什么？在一个组织脉络中，周期性的需求是行动、对该行动的适当性进行反

映，并且在这些知识的基础之上采取相同的或不同的行动。同时，组织内部的所有实践者都要成为他们过去与现在行为的诊断者，以便他们能够有效地去设计一个称心如意的将来。

然而，组织很少去维持它们作为一个学习系统功能的能力。建立成为组织生活的结构，是任务也是人性化的过程，这个过程限制了组织对当下或外部环境的改变作出反应的能力。防御行为（defensive behavior）妨碍了组织对其他的结构性选择、流程（procedure）或者行为的思考（Argyris，1985）。当组织受困于防御性常规（defensive routine）的时候，就需要外部机构或咨询人员的服务，以教导组织如何学习和反映。通过介入行动，行动研究者在组织内部建立了一种能力，这种能力使组织对自身更具有觉察力，能运用相关的信息作出判断、分析问题，而且可以获得用新颖的方式开展活动的自由。组织化探究的过程要通过建立互动的论坛来实施，在论坛中可以提出问题，可以得出解决办法，也可以提出实施方案。参与这些讨论的基本单位是由每个参与学校都派员参与的升学过渡小组（transition team）。升学过渡小组包含了行政人员、教师、咨询人员与家长，他们的任务是探究不同学校年级内与年级间过渡的实现。升学过渡小组每周或每两周碰一次面，由一位小组成员主持会谈。作为行动研究者，来自宾州大学社会工作学院的伯顿·科恩（Burton Cohen）和我都能够与小组进行协商。开始的几次会议大家都很活跃。一旦小组在进程上达成一致，或者有迹象表明能够达成项目目标时，他们就会变得更加独立而不再依赖研究者。

教师与行政人员倾向于把这个鸿沟看成是外部条件影响的作用，比如吸毒问题、单亲问题、女家长问题以及缺少学前或幼儿园教育经验。研究者所做的许多努力都是为了协助参与者更接近他们试图解决的问题，使他们更深入了解学生学业失败的原因。教育工作者们声称他们知道学生学业失败的原因，但他们通常是用一成不变的眼光来看待这些事情。在三个不同层次的学校都参与的第一次会议上，我们做了两个介入设计，协助参与者打破他们的固化认知。首先，我们要求他们考察两个面临学业危机的学

生——其中一个，在老师的帮助下已经有所进步，另一个仍然是老样子。他们彼此分享这些案例，并讨论这些案例中表现出来的相似性和差异性。他们分享的信息包含了日常记录、测验成绩和所采用过的针对性教学策略。

我们发现老师们在分享这些信息时并没有什么困难。但我们也发现他们没有看到这些案例与在高一级学校中成为问题学生的群体之间的联系。因此，我们第二个介入设计就是要求参与者更为仔细地关注资料，特别是注意学生纵向失败经验累积的影响。我们鼓励“跨越鸿沟”小组去调查以学校为主的记录，并且向不同水平学校的教师请教这些主要过渡点之间差距的本质。小组成员普遍认为五年级期末时学生在阅读能力上被落下 1 至两年，而进入高中的八年级毕业生则被落下了两至 3 年。高中的考试组织者也确认了这一点，他们认为新入学的九年级学生的阅读水平平均为 6 年两个月。在曼宁高中平均有 50% 的学生维持在九年级的水平，而经过 4 年的高中生活后，则有超过 44% 的高中生辍学。搜寻出这些数据并且直接提供给教师，有助于参与者看到失败的结果。

68

通过我们的介入，我们要求参与者要能及早了解那些在中学将面临学业失败危机的学生小学阶段的早期警示信息，并给予他们持续的大力支持，这样或许就可以达到预防辍学的目标。但是也有必要重新思考三级学校在教育学生过程中分别的角色定位以及他们彼此之间的关系。1987 年 2 月，“跨越鸿沟”计划第一次会议中，我们要求参与的学校用一个比喻来形象地描述他们和学生之间的关系。他们的描述很有启发性。小学是“家庭”，初中是“租来的公寓”。高中学校则说：“我们是收钞票的。我们把学生带到大街上。”

这些隐喻表明，教师相信在小学阶段，学生有依赖性、需要培养。初中阶段，学生被期望相对独立地生活在临时的家——租来的公寓里。高中生被期望是独立的。支持逐渐减少，学生必须直面自己失败的后果。但是，当教育者作出上述关于学生成长与学业水平的假设时，失败也许就已经注定了。

然而，如果辍学的数量很多，高中对失去许多学生其实是感到不自在的。学校专业人员与学生对教导和依赖的不断需求之间的差距，形成了亟待跨越的鸿沟。当我们建议支持学生的方式需要改变时，参与者担忧地表示：这会造成社会性流动的倒退，而且让标准降低。这个案例正好相反。我们一致认为标准需要支持，但也有可能重新思考教导是如何被传递、学校是如何被组织的，这样一来可以使那些面临失败危机的学生更加成功。

再者，如果证据表明城市学生的茁壮成长只是每个学校的阶段及其功能执行的假设的结果的话，改变就不需要了。但这个案例不是这样的。高中教师不能假定学生在社会性与情感上都是良好的。为了以一个更为完整的方式重新框定问题，在最初的几个月里，研究者对构成每个阶段运作框架的假设和构想表示质疑，目的是用一种更全面的方式来重构问题。质疑形成每个阶段运作架构的虚构和假设。我们邀请参与者与我们一起研究此领域，我们一起检查统计资料，访谈学生、家长和教师。我们运用比喻的方法，就像前面提到过的一样，去界定当前操作方式的感觉。我们同时邀请参与者去想象一个非常不同的情景，在这个情景中，学生是可以被成功教导的。

为了赋予行政人员一个角色去设定活动的节奏与方向，去推动建立亲密的论坛，让之前少有互动的专业人士群体间对话，我们安排校长们在其中一个学校每个月见面一次。校长们报告进度，并分享问题及可能的解决方案。在这些会谈中，研究者为所有过渡小组每个月的会议制定了一个议程。

本章记录了教育工作者的两种工作方式，第一是他们如何观察到学生正逐步面临失败，第二是他们为了增加面临失败危机学生成功的机会所做的必要的介入。“跨越鸿沟”研究是典型土生土长的、针对实践进行的实验研究。当来自 3 个学校的过渡小组开始有兴趣发掘各种问题的答案时，他们便自行设计了特别的活动以便找出答案。经由这个过程，小组不仅更多地了解了他们原先调查的领域，也发现了其他活动的新议题和新观点，而这推动了持续性的行动。小组通常一开始孤立于其他人之外来建构活

动，通过每月小组会议与校长会议的机制，活动成为一种公开知识的方式，一个阶段的活动和另一个阶段的活动也产生了关联。因此，基于共同主题的活动设定，在时间的重叠点上产生了时间的重叠点（Chevalier，1968；Pava，1984）。

城市学校引入改变的发展过程

在第一阶段，此计划关注“跨越鸿沟”，亦即，当学生从学校制度中的一个阶段过渡到另一个阶段时，学校如何更好地处理学生所经验到的升学过渡。在更为普遍的意义上，这个计划的研究议题同时关注如何将认识与实践的改变引进公立学校当中。大的城市学校系统通常看似“抗拒改变”，用舍恩（Schön，1971）的说法，他们是“动态的保守”（dynamically conservative），亦即，他们会为了保持原来的样子，而努力抗拒并扩展能量。改变的发生常常是通过一套经过授权的程序和操作方法一次性贯入整个系统中来实现的。因此，我们引入改变的方式，很大程度上是基于对学校教师、行政人员和家长群体的信任，相信他们可以发现问题并且可以创造和执行那些在他们自己的情景里行得通的介入。进而，当他们学会把系统内其他部门视为资源而非障碍的时候，他们就会学着和这些部门进行协商。

70

基于我们对“跨越鸿沟”计划的深入，我们看到了一个发展过程的产生。下面是对这过程每个阶段的详细描述：

1. 随着联系和互动的增加而面临的问责循环（产生于次级支持系统中所有阶段的教师、行政人员和家长之间）。

2. 提升意识（教师和行政人员对有多大比例的学生面临失败危机的认识）。

3. 重新设置学校的重要部门或重新制订学校战略。

下文中，我们将针对每个阶段发现的问题以及介入的本质，陈述和说明问题。

随着联系和互动的增加而面临的问责循环

在计划一开始，对高一级学校或低一级学校的不信任与指责是一种防御式的惯常表现（Argyris，1985）。小学教师责怪家长将一年级学生（30%的比例）“扔在大街上，没有送进学前班或幼儿园”。他们责怪高中学校用小学的房子来执行变相的高中计划，使小学只能提供半日制幼儿园的场地。他们认为，缺少场地使得全日制的幼儿园不可行。但是小学校长并没有把他的抱怨告诉高中校长或他的顶头上司。

71

高中责怪小学和初中。高中组交出了一份问题清单，用来处理某些学科教学的合格认证及学生的升学标准问题。这些问题是对教师的管理水平和是否称职的质疑。

在所有小组都参与的一次会议中，高中组暗指初中让那些没有达到年级学业要求的学生过关升学。初中校长则反对说，学区的政策允许学生在幼儿园到四年级留级一次，五到八年级再留级一次，然后就可以升学过关。了解到不同阶段学校的局限性和现有政策后，小组之间停止互相责难并开始分享问题的意义。

我们鼓励不同的教育工作者表达他们对学生学业危机的理解，表达不同学校可以作出的协助和努力，互相信赖的气氛渐渐形成。引导者把责难标定为防卫性行为，这种行为导致争吵与孤立，阻碍了学生、家长与教师不同角色之间可信信息的流动。责难策略表明功能失调与分裂，问题的解决基于对问题情境分享的体会，这表明相互责难是不必要的也是不受欢迎的。

学校孤立于他们的支持系统。这种孤立会造成一些教育工作者责难那些他们很少或根本不联系的人。一个学校的校长与教师不知道其他学校的教师如何教学，不知道学生到底在学什么，不知道处于不同建筑物里的学

校是怎么管理的。为了减少责难、增加调查的真实性，我们鼓励教师和行政人员经常访问次级系统的不同阶段。通过加强与不同阶段学校的联系，时间一长，教师和行政人员的态度就会发生改变；而且当合作开展活动时，障碍就会让位于信任和沟通。在这个过程中，学校之间的互访是重要一环。下面是高中教师在访问其他学校后的评论。

一位英语教师报告说：初中教师觉得他们“从小学教师那里无法得知学生进入初中后的相关信息。跨越鸿沟所起的作用微乎其微。”

72

几位教师访问了小学。他们十分欣赏小学教师把教和学放在优先地位的做法。其中一位高中教师列席了三年级和四年级的阅读课。学生的专注和热情给她留下了深刻的印象。但是，她也注意到一些教师对升学策略并不清楚。这些小学教师告诉她，“他们注意到，在三年级和五年级得 D 的学生阅读课程大概被落下了两年。”这位高中教师提醒她的同事，这一现象的后果是：“‘鸿沟’从这里就开始产生了——在同一级水平上你无法照顾到所有学生，必须提供一些阅读材料来补救。”

这种学校之间的访问，使教师对问题的产生加深了理解，也加深了他们对教学质量的正确评价。这种理解对那些自以为掌握着更多学科知识的高中教师来说尤其有价值。小学老师和初中教师一般不喜欢高中教师身上的那种优越感。但是，如果这种学校之间的访问让高中老师看到了来自低一级学校同事的专业竞争力，他们也能反思出很多问题。虽然一些孩子有严重的能力不足，但他们还是过关了；小学、初中教师将问题归咎于升学政策，并对升学政策有着不适当的理解。然而高中教师更为清楚地知道这只是一种幻影，即想象学生进入九年级后就会有该年级的水平。因此，高中教师必须准备按照学生的水平来进行教学。

教师的互访提升了不同阶段的学校之间如何在纵向水平上运作学校的理解。这些活动让学校的目的和这个目的在每一个阶段是怎样变化的这样两件事情交织在一起，揭示出了各自的优缺点。而且，最重要的是，这些活动为教师提供了具体直接的方法，让他们经常去关照学生进步的持续性。

提升意识

许多教育工作者倾向于用单一的观点来看待难题，如来自低收入家庭的学生会是持续的失败者。“跨越鸿沟”计划一个最重要的任务是，用系统思考的观点来重新框定问题。这种转变使参与活动的主要利益相关者提出共同关心的问题，并共同寻求解决之道。在某种程度上，经过充分的互动、访问，大家有机会换一种眼光来看待学校系统的不同阶段，升学过渡小组的成员开始用一种多元原因和多元介入的方式，将逐步面临失败危机学生人数的增加视为一个系统化现象。这是一个从局部片段到整体的重要转变。而且，这也涉及问题的“重新框定”——这是完全不同于以往对问题界定的一种接受能力——通过自己与他人的不同定义，可以同时整合不同的成分和价值观。以前，学生面临失败危机的问题停滞在一个指向学生、教师或行政人员的特定团体（其他人的行动照旧）的目标性非常强的介入上；相反地，学生面临学业失败成为一个需要对教室中发生的基本事物加以再思考的问题。

73

这种认知的转移是怎么发生的？是否可以再深入？这种转移在一些案例中自然地发生，当参与者拥有经验，对自己和他人提出棘手的问题，而且开始产出关于系统表现的真实数据，这种转移就发生了。例如，在某种程度上，高中管理者意识到多数学生至少一门学科不好，九年级只有12%的学生可以所有科目全部通过，一些学生在进入高中后，甚至在数学与阅读上有所退步。当这些数据向管理者发出警示的时候，它们似乎远离了教师的关注。研究者相信，对学生失败广泛模式的宏观理解无法激起教师对面临失败学生的行为改变。我们假设，教师需要仔细密切地关注一小群学生的生命史，可以理解学生长久以来是如何经验学校的。一旦教师对这个问题有了直接的了解，他们就会将宏观和微观的分析连接起来并作用于自己的教学。在这个案例中，对几位学生 11 年多的累积记录分析，便是一个好的出发点。

曼宁高中跨出的第一步，就是收集学校生命史的范例。曼宁高中选取

了十一年级的21个学生，这些学生曾经就读于耶茨小学与拉德克利夫初中。结果相当令人震惊的：21个学生当中，只有3个学生从未留过级；6个学生留级一次；6个留级两次；5个留级三次或更多次。在过去三年可查的测试成绩中，21个学生中有17个阅读或数学成绩低于中等水平；10个学生两科都低。当高中小组的成员研究这些数据并访谈学生之后，他们意识到这不是一个例外，而是在广大学生中存在的现象。

74

这些研究的结果，引起了其他两所学校工作人员对他们过去和现在的学生现存模式的好奇，当然，最开始还是自我防卫。小学要求初中随机选择10个曾就读于他们学校且即将毕业的学生，做一个类似于高中组的研究。结果显示10个学生当中的6个在初中已经留级，只有1个学生的分数在上一年全市阅读与数学测验第50百分位数之上。此外，有7个学生因为他们以前的学业记录、两门或更多科目不及格、不良行为和出勤率低等原因，被教师贴上面临学业失败的标签。当这个结果呈现给小学组的时候，他们表示怀疑。他们怀疑样本的随机抽样，要求初中学校“再做10个”。初中组和小学组一起用盲选的方式选了10个学生又做了一遍，结果还是差不多。这些数据结果促使耶茨小学深入思考如何在离开学校之前对那些学业弱势学生提供帮助。

耶茨小学开始了校内调查，找出了10个即将毕业的六年级学生，这10个学生在学校的表现显示他们在初中或许会面临学业失败。升学过渡小组设计了一些活动，以增加学生在初中的学业技能与阅读水平。咨询人员和学生个别谈话，并以小组方式来讨论目标设定与时间管理的策略。阅读专家检查每个学生的进度，并且指出需要改进的地方。学生家长与小学校长和即将升入的初中校长会面。虽然他们的孩子还没有面临学业失败，他们还是被建议把孩子送到暑期学校，以免遗忘已经获得的学习技能。

在下一学年开始6个月后，小学组要求回访在初中就读的以前的学生，他们专门设计了一整套问题对学生进行个别访谈。对于那些由教师设计的帮助学生成功适应的活动，学生觉得大多数都有用。当问及有哪些是耶茨小学的老师可以做却并没有做的时候，答案非常明显。所有的学生都

希望有更多的科学课和实验课。一个学生说："在耶茨小学，所谓的科学课就是背定义；而在拉德克利夫，你就是在做科学。"耶茨小学的教师承认他们在科学教学方面存在弱项。他们说在他们的教师们中并没有科学教师，而且，当他们真的拥有科学设备时，他们也觉得准备不足而无法使用。他们要求校长制订更多的教师们发展方案。第二年，就有一个科学教师被派到耶茨小学。升学过渡小组安排六年级去初中参观，感受初中教师上的科学课。这次体验非常成功，因此后来给小学生安排了额外的科学课。

75

耶茨小学对这 10 个学生观察到的第二个问题是，他们觉得他们记笔记与画重点的能力不够。这让升学过渡小组很震惊。他们回到学校讨论这个问题，教师说这些技能在四、五、六年级就已经教过好几遍了。虽然这些技能已经教过，但是学生并没有将之内化成自己的能力。教师们反思这个问题，他们怀疑这是不是一个更大问题的前兆。他们的学生，从一年级开始，就开始答很多准备好的作业，被要求圈选正确答案或填空，他们很少有吸取经验、加以消化、用自己的语言组织、向老师反馈等技能。记笔记与画重点常被作为一种抽象技能来传授，与目的无关。升学过渡小组将一位写作专家引介到他们的教师们会议。专家进行了关于记笔记与归纳重点的讲座，以写作的整体取向来连接技能。专家还针对需要特别协助的教师，以个别讨论的方式跟进这些讲座。

以上所描述的事情历时一年半，从挑选面临学业危机的学生、到课程与教导的修正，这些使得后来的学生可以获益。除了小的私立学校以外，学校很少把"探究学生下一阶段如何发展"视为自己的责任。因而，他们没有看到毕业生的成功或失败对他们未来教学的意义。教师常常在建筑物围墙的保护下，在自己教室的真空状态下教学。这些教师最难能可贵的地方是他们有探究的勇气、从探究中学习，因而可以更正一些错误。值得注意的是，虽然最初的探究只是针对一小群被认为面临学业危机的学生，但是必要的解决方案却是对所有的小学生具有意义。

耶茨小学的 10 个案例最后怎样了？他们实际上如何表现？在访谈这

些学生之后，教师从期末成绩单检验他们的表现，结果很不好。两个学生转学了，因此没有他们的记录。剩下的8个学生中，4个通过了，4个没通过。教师对这个结果非常失望。他们这样解释说：

> “这些学生的家庭生活困难、不稳定。”
>
> “我去年教过暑期学校，非常没有组织性，因此没有作用。”
>
> “对一些孩子来说，学校不是为他们设计的。他们需要工作或职业训练。”
>
> “有两个孩子比我预期得还差。”
>
> “这些孩子不敢尝试。”
>
> “我们给他们的太少、太晚。”

根据这些结果，小组决定要挑选一群新的学生给予特别照顾。“这些学生强一点”，小组成员说。“他们需要许多帮助，但他们能够做到。”在如何与学生一起协作的问题他们也做了一些调整。与上一次五月份挑选面临学业失败危机学生的方式不一样，他们在一月份就作出了选择，这样就有更多的时间和学生在一起。对于第一次使用的活动，也增加了监控和指导成分。

将范围扩展，拓及下一个阶段，使耶茨小学的升学过渡小组看到了他们自己的不足。广阔的背景让教师可以自由地获得新的视角，这是一个允许他们在学校中变得更为反映性的视角。这三个阶段之间的互动，创造了一个不自我防卫、更为开放的、允许耶茨小学改变的气氛。首先，耶茨小学无法接受这么多的学生在初中表现不良的现实，他们质疑初中所选的学生样本，他们觉得这些学生不能代表全部。在第二个样本中，他们控制了样本的选择，但还是产生了相似的结果。然后，他们才开始仔细地观察这10个耶茨小学的学生是如何实际表现的。通过与以前学生的对话，发觉了如何教授科学课、记笔记与归纳重点等方面的重要信息。这些收获促使他们去设计强调教学改进的介入计划。

在这一个连接点上，耶茨小学的案例是如何开展的并不清楚。在某些程度上，学校采取渐进变革的取向，远没有重大的重构来得有效。如果是这样，问题就不再只是存在于学校内和学校间的成功过渡减少面临学业失败危机学生的人数；而是变成小学如何管理学生，让他们在升入初中后在阅读与数学上具有相当水平。由下到上的重构为打破失败累积或转向提供了希望。但即便只是在一个年级，教师都并不愿意重新设计，更不要说整个学校了。在一个需要不断妥协的世界中，他们不相信会有这样一个理想的计划。他们只有有限的能力来改变自己的常规教学。

77

学校系统的主要部门或学校策略的重新设计

虽然小学还没有作好准备进行重新设计，但他们已经准备好认真探究，这给了教师一个更复杂的认知，知道他们的工作是如何影响后续学生的表现。教师们准备进行不连续的有限的改变。参与者运用新的眼光看到问题本质与创造其他解决方法之后，才应该在过程后期尝试进行重新设计。下文描述了曼宁高中新生学园是如何缓慢进行重新设计的。

1975 年，在距离曼宁高中主楼不远处建立了新生学园。在新生学园里，九年级学生的教育重点为基本技巧的发展，这种发展在一个高度控制的“法律与秩序”气氛下被认为可以达到最佳。从那时开始，新生学园没有什么变化。成为“跨越鸿沟”计划的高中学校后，新生学园得到了重视和重新设计。1986—1987 学年的最后 3 个月，学园举行了一系列教师们会议来强调这个议题，会议也延续到了 1987 年秋。通过校长、副校长、跨越鸿沟小组成员、新生学园教师们对新生学园自我检验的过程，一些具体的改变发生，同时也提出许多其他的问题。通过总结会议中的活动，产生这些变化的过程变得很明显。

在第二次会议期间，教师们开始检验新生学园的问题。集体讨论针对校长提出问题：“如果你有权力改变这里的一些事，你会做什么?”建议包括增加家长投入、增强教室的统一规则与程序、强调缺勤率和迟到问题。此外，教师们表示有意访问其他两所参与“跨越鸿沟”计划的学校。

第二次会议邀请教师们讨论他们对于改变学生面临危机因素有什么想法。

78

一位教师指出："问题是我们只想到负面的事，我们没想过对孩子而言任何值得到学校来的事。我们需要更积极一点。"

在第三次会议中，教师们报告他们访问其他学校观察到的情况，也介绍了波士顿一所高中的重新设计计划；这两个活动作为补充的资源促使教师们以更为批判的态度看待自己的处境和改变的可能性。12位教师仔细报告了他们访问的一些细节，点评学校与教室的气氛、教室大小、教师引导、学生参与行为等问题。作为教师观察的补充，"跨越鸿沟"的校长研究者报告了波士顿10所公立高中重新设计的成功案例。波士顿的这个项目将九年级重新组织成由5个教师带领120个学生的群体，并提供职业认识活动、补习辅导和学生激励。这个项目的许多方面都被结合到了新生学园的重新设计活动中，尽管教师们与管理人员在一开始并未倾向于彻底的重构。

从1987年9月到1988年5月，教师们致力于改造新生学园的气氛。校长任命一位副校长参与到项目中具体监督学生的进步。她及时向教师们报告学生的表现。有时候，她也会提问题，如何让那些面临失败的学生转向以便得到更好的进展。她将学生重新分组，并加派职员，使新的解决方案得以成功。在年终会上，研究者要求教师们从执行度与有效度两个维度评价每个介入活动。教师们决定继续开展这些介入活动以取得更积极的结果。会议转而讨论下一年的计划。研究者框定问题说："去年你们主张要发现更多对这些孩子有益的事，你们实行的理念说明了这一点。还有什么其他的主意可以带来变化吗?"教师们提出下面三个建议：

- 将超龄学生归入到主楼计划。
- 发展有效的教学策略促进学生的学习。
- 在更为个人的层面上，增进了解与联系学生的方法（如校舍计划、家庭团体、督导设计）。

当教师们对这三个建议进行排序选择时，几乎全场一致同意将超龄学生分离出新生学园计划排第一，校舍计划排第二，新的教学策略排第三。区分出超龄学生是可行的，因为在这些学生进入初中或高中之前，三个不同阶段的学校遵守共同的协议而选出了这些学生。高中主动和后来加入的两所初中沟通而获得了一致认同。此协议是所有各相关学校同意的，一个更为大家所喜欢的计划形式便被设计出来：适龄学生在新生学园，而超龄学生则转到高中主楼中。

教师们与行政人员将学生重新组织安置在两栋不同校舍计划的决定，有高度的冒险性。这些空间与学生不同安置的主要作用，是打破新生学园的匿名性与官僚本质。这两栋校舍建立于1988年9月，每栋约有135个学生和1个只与这些学生工作的教师团队。每栋校舍有1位领导者，也是团队的一员，负责召开每星期一次的校舍会议，讨论个别学生与校舍计划，也探讨未来的发展方向。经过一年的工作之后，教师感觉这些校舍所经营出来的空间，对学生产生了一个较优良的学习环境，其意见反应如下：

> “许多小孩都尽力去完成他们的工作。他们要求补课……在过去，他们并不在意这些。”
>
> “我们无法叫这些孩子离开。他们很早来，他们不愿意。我问他们，‘你不走吗？’这是一个我们以前从未遇到过的新问题。”

当然新生学园被重新安排成两屋的设计，并未减少所有的问题。一些学生仍在遭受挫败；他们的技能水平仍然不能达到标准。就像一个老师说的，“在阅读上，一些学生还停留在六年级的水平，他们放弃了。我已经尽我所能，但是他们还是放弃了。也有人愿意继续努力，但是还不够。”但是，不管怎样，正面的成效胜过负面。学生出勤与学业成绩的结果令人印象深刻。在1986—1987学年，265个学生注册入学，月出勤率是77.5%。1987—1988学年，418个学生注册入学，月出勤率是76.1%。

但在1988—1989学年，269个学生注册入学，出勤率是84.4%——超过前一年9%。教师们正确地把规律的出勤和促进潜能开发联系起来。出勤不规律会造成知识的断层，使学生赶不上进度。在新生学园的案例中，出勤率的提高确实与升到十年级学生人数的增加有关。

80 在“跨越鸿沟”计划开始之前，从1983年到1987年，平均只有50%的学生升学。相对地，1988年为64%，1989年为82%。1988年提高的14%或许可以归功于许多教师建议和实行的改变，包括学生成绩与/或出勤的辨识计划（student recognition program for achievement and/or attendance）、学生管理的开始、职业指导课程、学生技能的强调以及根据第三次的记录报告执行的对面临危机学生的密集辅导。1989年增加18%（从64%到82%）的主要原因，或许可以归功于重新组织学校成两栋不同校舍的计划。但应该同时被提到的是，三所中学的一致认同，帮助了曼宁高中那些已经留级两次或三次的学生，以及那些已经超龄而被分到主楼中进行特殊计划的学生。当新生学园不再是可选择性的，其学生群体中就不再包含那些最面临危机的学生。然而，学园的教师报告说，进入学园的学生在基础技能上低于年级水平1至两年，因此，百分比的提升至少有一部分是这些介入的互动结果：较高的教师期望、学生出勤的增加、可替代教学方法的适当实验、对学生进步予以仔细与经常性的督导以及增加教师决策过程中的参与。

研究者与教师们一起工作了一年半之后，新生学园面临着重新设计的机会。当重建的想法在第5个月的咨询中被当作另一种选择提出时，学校并没有立即接受。实际上，反应是冷淡的、不感兴趣的。教师们们需要一些“小赢”（Weik，1984）才愿意去着手处理组织的重要重构。初期的成功，改变了学校的气氛，将一个新兵训练营改变成一个让学生得到温暖和教化的环境，这鼓励教师们去尝试大胆地介入活动。他们到中学与小学的访问也很重要，这些访问让他们有一个更为广大的视野来看待学生如何面临失败危机，让他们知道在自己这个阶段怎样做才能抑止更广大的失败趋势。高中教师知道有许多基层的教师正负责任地教学，这激励了学园教师

重新评价他们自己介入改变的能力。

一个阶段的学校尝试重大的教育重构，为别的阶段的学校提供样本以促成在学生成绩上产生巨大成就的改变，从一个研究者的利益观点来看这一点是很重要的。但学园的改变很大程度上是自身努力的结果，也是由它和次级学校间更加互相依赖的关系所支持着。在系统中的任一阶段，重建都是可能的。但是如果没有其他阶段学校的合作，想创造巨大的进步就不太可能！一个学生的成绩是之前所有年级努力工作的总和，代表了学生成就能力与他所经历的教学质量的结合。只有重新设计系统的主要部分，学生成绩改变才有可能。升级学生人数的增加，意味着更多的学生获得了从高中毕业的机会，但这并不意味着学生成就质量的进步。在“跨越鸿沟”计划发展的这个阶段，参与学校经历了探究的不同程度以及推进主要变革所需的不同能力。降低城市学校的失败率、留级率与辍学率都是主要问题，这些问题在广度和深度上都广泛存在着。如果教育介入者要求所有学校都重新设计，这很可能造成系统瘫痪。榜样和范例的作用很重要，但是，同样重要的是，在一步一步趋向更大、更无从确定的目标时，不能将“小赢”打折扣。

81

结　论

作为行动研究者，我们开始这个计划时，希望获得一个新的视角来看待学生在重要的学校过渡中学业失败的累积性效果。一个引导性假设是，打破在不同学校阶段教育工作者之间的责难循环，把它转化为生产性的、集体性的探究，以便寻求更有效的解决方案。这种集体性探究十分重要，因为不同的学校阶段构成了这个相互链接的系统的不同部分。针对升学过渡和那些没有人负责的时间点，提供学生、教师、行政人员与家长互相对话的空间。因为到目前为止升学过渡仍不被官方体制所重视，他们允许多元的行动者加入讨论。同时还采用系统取向的做法，以便让问题多重原因

的更复杂感觉得到重视。在系统中，如果能清楚划分出一个年级或一所学校内的“内容精熟”甚至“教学方法”，或是一个教师如何实践其专业角色，过渡转折便可变成富有教导性的时机。

升学过渡将从一个阶段到另一个阶段（小学到初中，初中到高中），从一个生理与社会的年龄到另一个年龄（儿童到前青春期再到青春期），从一个认知过程到下一个过程（从具体运算到形式运算）（Piaget，1968）。对学生来说，如果他们可以真实感觉到自己可以熟悉新的情境与材料，升学过渡便是令人兴奋的、具有挑战性的。当学生预测自己将无法到达同年级的程度，而且因自我责怪而产生巨大的失败与沮丧时，那么升学过渡就可能是一个导致学生产生无能感与低自尊的危险信号。

82

学生体验到的升学过渡本质是不容易被教育工作者所理解的。一些教师也许会思考这种过渡，但这主要来自发展主义者的观点，诸如学前与幼儿园教师，或阅读与数学专家的观点。一般教师通常根据课程的范围与结果来看待这种过渡，评价以前的教师教了什么或没教什么。教师与校长可以同时觉察到升学过渡，但这通常被理解为与生理或生命周期有关的改变。作为小学、初中的教师或校长，他们的工作让他们局限于一个学校化过程（the schooling process）的单一情境观点中，视学生从这一年级升到另一年级，从这一阶段升到另一阶段，从这个学校到另一个学校。一般而言，教育工作者并未体验到升学过渡的快速连续性。他们在同样的大楼里教四年级或中等数学达数年之久，有时甚至整个教学生涯都一直待在同样的地方。对专业的教育工作者而言，虽然环境在不断改变，但工作情境却提供了一个有效的“稳定状态”。

在不同年级和学校之间的集体性探究关注学生是如何失败的，关注如何成功预防九年级与十年级学生的辍学。这种更广范的思考模式视学生为过程的一部分，在这个过程中教师可以区分出面临失败危机的学生，并在学校的重要时间点上加以介入。系统思考同时也考虑了涉及多个重要利益相关者的设计方式——例如，去了解紧张的单亲父母会如何实际地参与和互动。

最后，这项研究还有一个最有趣的发现，与调查和介入的有机组织方式有关，这种方式已经产生新的去中心化和学校之间互相负责的新潜能。当必须由大的学区来颁布某些政策时，由学校来澄清衔接问题是比较适当的，因为学校才是与学生进入下一阶段时有着利害关系的对象。所以，为了降低失败与持续提高学生的表现，次级系统成为一个适当的分析与介入单位。运用我们先前描述过的方式，通过与次级系统间合作，教师们和校长们开始认识到这是一个跨越学校边界的互利的监督过程，是对他们认识和尊敬的同事的责任的一种自然表达；同时，也是他们对于自己对学生的帮助不是短暂的而是持续整个学习生涯的一种认同。

83

致　谢

我要感谢伯顿·科恩与唐纳德·舍恩对修改此文的建议。同时感谢朱丽叶·斯皮格尔（Julie Spiegel），她是“跨越鸿沟”计划的田野笔记整理的研究助理，更称得上是一位共同研究者；也感谢资助此项计划的大都市生活基金会（Metropolitan Life Foundation）和皮尤慈善信托基金会（Pew Charitable Trusts）。

参考书目

Argyris, C. (1985). *Strategy, change and defensive routines.* Boston: Pitman.

Chevalier, M. (1968). A strategy of interest-based planning. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

Fine, M. (1987). Why urban adolescents drop into and out of public high school. In G. Natriello (Ed.), *School dropouts: Patterns and policies* (pp. 89 – 105). New York: Teachers College Press.

Lipsitz, J. (1984). *Successful schools for young adolescents.* New Brunswick, NJ: Transac-

tion.

Pava, C. (1984). Towards a concept of non-synoptic systems change (Working Paper). Cambridge, MA: Harvard Business School.

Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. New York: Vintage.

Schön, D. A. (1971). *Beyond the stable state*. New York: Random House.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Weik, K. E. (1984). Small wins: Redefining the scale of social problems. *American Psychologist*, 39 (1), 40-49.

(校译/张燕)

第 4 章　以参与行动研究进行集体反映性实践：蒙德拉贡的法格工业合作社的案例研究

戴维德·J. 格林伍德
Davydd J. Greenwood

一种唤起

西班牙巴斯克郡蒙德拉贡的劳工经营的工业合作社，因其成功而闻名遐迩。作为世界上同类工业合作社中最大的一个，它已经成为一个得到广泛讨论的范例并且被到处仿效。

下面所述是直接引用自合作社社员在 6 次圆桌会议讨论的脉络中，针对合作社所作的讨论。这个会议是一项为期 3 年的参与行动研究计划（participatory action research，PAR）的一部分。圆桌会议的主题有：成为一个合作社而不是一个普通公司的成员的额外价值；存在于合作社系统中的阶层与平等之间的张力；合作社对欧洲 1979—1987 年间经

济衰退的反应。参与行动研究小组的成员从合作社中选出这些主题，并自行运转此圆桌会议。约有 50 位来自不同合作社的成员参与其中，这些成员的职位包括一线工人和管理者。

我已经将这些引用的会议资料加以整理，以便强调出其中所具体呈现的相对观点。

85

合作社的认同

合作社具体呈现的价值

- （在合作社中）对于所有管理阶层制订的目标和努力的普遍认同，大过于其他地方（例如，普通公司）。
- 在管理阶层之外，有许多的人（比其他普通公司中的人要多）投入且认同于我们的努力。
- （创办者的）价值观并未丧失，并已经被制度化。
- 在这里，工作是安全稳定的，因而思想的自由能够得到支持和保障；我们知道他们不会将我们丢到街上不管。
- 如果没有团结，合作社必然无法运转。
- 社员正在着手处理经济问题，即使这些问题需要他们作出个人的牺牲。
- 在一个普通公司，某些工作不努力的人将会被解雇，一旦公司将他开除，就或多或少给他点遣散费。但在合作社，这些工作不努力的人将被调离原来的职位，这多多少少是好的，因为他还是可以保有工作与收入。这点对社员个人是有利的，但对企业却不利。
- 事实是，大多数作业员、技术人员和经理都不会离开合作社……只有特殊的、非常大的人事任命，会造成一些人的离开。

表达对合作社的运营与未来的关切

- 我们必须了解我们并不是与世隔绝的，我们也有竞争者，如果没有利润，从长远来说，这个系统也不可能存在下去。

- 在极端的情况下，社员的反应会很好，而且系统运作也很良好。但在日常生活里，还是有许多事情可以也应该再改进。
- 如果我们没有能力发展出合作社所提供的所有可行性，会怎么样？
- 对人们来说，重要的是有一份工作，并在月底拿到报酬。
- 不论我做的有多么少，我都应当获得同样的收入。
- （对大部分社员而言）合作社带来太多了。他只需工作8小时，就能满足其基本需求，而不用承担额外的责任。
- 社员间缺乏信任是令人无法置信的。
- 当人们过度劳累与疲倦时，他会脱口而出“够了”。

合作社的参与特质

具体呈现合作社的价值

- 我确信社员的参与；他们对（年度事业计划）提出的修正数目，显示出人们的关心与参与。
- 与其他的企业相比，合作社的环境更为公开。在这里，做一个决定之前，你必须说服每一个人。这证明权力被广泛地分配。
- 合作社所做的远远超出一个企业组织所应承担的。我们感觉自己不论好或坏都彻头彻尾投入其中。
- （合作社的）社会组织已经削减了劳工问题。现在这类问题并未列入（合作社）全体出席的议程中；它们在工厂里就已被解决，现在甚至发展到在更小的部门层级内就可以解决了。

表达对合作社运营与未来的关切

- 我们的决策非常缓慢，有太多的委员会、讨论、会议与规则。
- 在作决定时，太官僚也太缓慢。
- 已经作了一些太粗糙、太仓促的决定。
- 缺乏对话。
- 社员承受了决定的后果，但并未获得他们的认同。

- 我们提供大量的信息，但人们并未真正参与，因为他们并不真正理解这些信息。
- 决策逐渐变成专业化。一个人可以参与的地方少之又少，因为你无法了解每一件事。
- 过多的信息公开。
- 适切的参与气氛正在消失。
- 人们对于参与作决定并未如此感兴趣。他们只想要钱。
- 对许多人而言，参与已经减低到像是任何民主制度中的那样，每4年去投票一次——是周期性的。
- 在社员大会上，大家经由投票参与，但这是被管理的。如果你投赞成票，这是因为你相信他们。如果你投反对票，这是因为你不相信他们，因此你反对他们。

87

- 你并没有发出自己的声音或去投票。
- 我并未参与，因为我不抱幻想。

合作社中的平等

合作社具体呈现的价值

- 我们的工作并不平等，但在作决定上却是平等的。
- 在投票期间，我们和一般经理享有同样的权利。
- 在合作社，没有人感觉自己不如别人，不论他从事什么工作。
- 我们是平等的，在薪资上彼此相当接近。
- 要管理这里，意味着必须提出一些解释、善于找出错误以及每天接受批评和社会控制，实际上这是困难的。
- 我不喜欢（上级与下属）这种字眼，因为它们让我觉得我被隔离在我完全与之结为一体的地方之外。
- 这些上级与下属的起源不在于阶层体制，而在于物理空间的（例如督导习惯地在工作场合站得比较高）。
- 在一个像乌戈（Ulgor）这样大的合作社，你必须创造阶层体制的

结构。

表达对合作社运营与未来的关切

- 企业不再是每一个人的。它属于上级。
- 这里只有一个首领，他做每一件事情，而我们剩下的人就只能随之起舞。
- 你往金字塔的越高层爬升，我们就越不被公平看待。
- 我们害怕平等。
- 这些上级（管理层）做他们想做的事。

我们想从这些矛盾的信息——由一个尚未建立完成的最平等的参与性工业系统的成员心中散发出来的——获得什么？这同时是一个合乎逻辑与行动的关键决定。我们必须记得，“圆桌”是有目的地将可能有分歧观点的团体结构在一起，以寻求其共识。我们用激发个人强烈感情的主题来建构圆桌会议。肯定与怀疑的陈述，都以论辩与对话的形式，同时发生在不同的圆桌会议中。即便我已选择较为怀疑的引述，但因合作社通常给人浪漫化的外表印象，所以肯定与怀疑都会合理地在圆桌讨论中平衡地出现。

88

面对这些材料，有许多可能的动作。我们或许会质疑如何搜集资料，包括抽样、应答者的诚实度、问题的形成，等等。我们或许会得出结论：因为不同级别间的不满，所以合作社存在着很深的问题。当这些资料呈现时，我们或许会主张合作主义是不可行的。在我们执行合作社的研究期间，我们发展了每一个可能性。

面对这类的信息，分析者不能仓促下判断。面对令人困惑和信息明显矛盾的时候，人类学者在研究中通常不采取负面的文化判断。我们所受过的训练是，先假定我们可能无法理解正在发生什么，因此应搜集更多的信息。通过克服当下作出判断的诱惑，人类学者从其他文化中学到很多。

了解了这种方式，在我们如何进入理解上述数据方面，人类学的文化相对论扮演了一个主要角色。在搜集广大的资料与分析之后，我们归结

出，这些明显的矛盾图像是一个合作社中经验多样性的精准呈现。进而，我们相信这些观点之间的紧张关系是合作社成功的要素。或许，声音与经验的多样性是一个成功组织的重要特色，组织变革的中介者必须同时从多样性中学习并尊重多样性。

这点是人类学对反映性实践与组织学习的研究的重要贡献之一。人类学尝试努力要使我们对人类本性具有多样性的观点，并与人性本性单一的观点竞争，而且不鼓励对行为与观点下判断。它不像我们仍把自己视为是卑微的，人类学尝试说服读者去寻求对结构的理解以及多样性的理由，而不是去判断各种行为是拙劣的、不好的、并加以诋毁。

这一章并不只有一个脉络。聚焦于组织内的多样性，是一种非常特定的方式，借此将这一人类学的观点加入，以影响组织的行为。在一个组织中，这个课题——对于现在正在进行有着超过一个的有效观点——是重要的。经理与工人倾向于将彼此的观点与经验视为是有缺陷的，或者甚至是抄袭的。然而了解到这里有个空间，而且或许是一个组织性的要求，容纳了组织观点与经验的多样性，是让大家迈向反映性实践与组织学习方向的一个基本步伐。

89

案　　例

在这里陈述的案例是参与行动研究 3 年的成果。这项研究以组织文化为其核心，小组由一个超过 25 人的团队组成，以法格合作社为研究对象。这是一个由 12 个劳工管理的，位于西班牙巴斯克郡蒙德拉贡的工业合作社。这些合作社的创立与建构，反映了特定的民主价值，通常我们期望它们能提供一个“反映性统一”（reflective uniformity）的范例。的确，过去有关合作社成功的大部分解释，均认为存在一种潜在的使合作社变得可行的文化同质性。

我们拒绝了这种文化解释，并且建构出一种不同的观点。在合作社

中，对工业民主的投入是高度的，甚至关于工业民主分歧与持续多样化的观点都是系统的一部分。反映性论辩（reflective debates）正是蒙德拉贡之所以组成的本质。

情境

有 3 万人口的蒙德拉贡坐落于西班牙巴斯克郡吉布斯夸省（Guipuzcoa）的一个小地区。巴斯克地区约有 200 万居民（占西班牙人口总数的 6%），人口高度密集。这个地区因其在西班牙内战中对抗弗朗哥（Franco）势力而闻名，而且保留有从那时之后的政权及其工业。目前这一地区依然持续有市民暴动。

巴斯克语言是独特的，与任何当今世界或历史上闻名的语言或语系无关。所以巴斯克语完全孤立于世界。虽然这里拥有这种独特的文化标记，这已成为一种重要的政治资产，但是巴斯克文化也通过整合，将欧洲文化融合到它自己的物质文化、社会组织与信仰体系中（Caro Baro-ja，1971）。

经过了 20 世纪的发展，它已经成为西班牙工业化程度最高的地区，这里接受了来自西班牙其他地方的大量移民。非巴斯克姓氏的人口现在约占全地区的 24%。最近，巴斯克工业受到欧洲烟囱工业下滑的影响，1979 年起开始的不景气更使之恶化，引致社会大混乱与破产，而使得巴斯克工业面临一场全面重构，并于现在有了重大的复苏。然而，经历过去数年的影响，失业人口已经超过 27%。

90

大概很难想象在 20 世纪 50 年代中期会有这样一个历史性时刻，当时在弗朗哥独裁政权统治下的巴斯克地区，竟然能够发展出由劳工管理的合作社。然而就是在这里，世界上最大与最成功的由劳工管理的私人工业合作社集团发展出来了。它同时挑战了有关经济民主和政治民主观念的主流，所以，历年来受到了很多的关注（见 Whyte & Whyte，1988）。

蒙德拉贡合作社

蒙德拉贡工业合作运动始于 1956 年，有 5 位领导者与 16 位同僚，在

巴斯克牧师何塞·玛丽亚·阿里斯门迪（Don Jose Maria Arizmendiarreta）的督导之下进行。现在合作社雇佣超过 1.9 万人，占巴斯克地区全部工业劳动力的 7%。有 173 个合作社广泛分布于巴斯克地区，94 个属于工业生产，17 个属于建筑，9 个属于农业与食物供给事业，6 个服务性合作社，45 个教育机构，1 个合作社银行，以及 1 个消费合作社，总销售额在 1987 年达到 14 亿美元。虽然遭逢经济低迷不景气，但合作社没有解雇社员。他们拥有 193 条生产线，约 30% 的产品出口，彼此出口的比例差异很大。

合作社的运作有赖于工人在管理上拥有所有权与参与权的原则。新社员加入时需付入会费（总金额相当于最低薪资的 1 年薪水）。从这点来看，社员所接受的合作社收益的分配（或损失），是由直接发放薪水与给付社员资金账目的形式来进行。合作社用于分配的准确总数，要看合作社这一年的运作如何，以及社员对每一年获利实际分配的集体表决结果。

薪资分配依循一个工作的分类机制，职位排序从 1 到 4.5。先计算出最低的额度，以符合同样行业中私人企业给无技术劳动力的起薪。蒙德拉贡的薪资较于任何地方，是最平等的给付标准。

合作社的结构与历史，在威廉·富特·怀特（William Foote Whyte）与凯瑟琳·金·怀特（Kathleen King Whyte）有关蒙德拉贡的书中有详尽描述（Whyte & Whyte，1988），我们建议有兴趣的读者可以加以翻阅以详查细节。每个合作社都有社员大会，在其中，所有的社员对所有重要的议题都有投票权，包括年度企业计划。从社员大会投票选出一个管理委员会。总经理，同时也是合作社的社员，由管理委员会任免。管理委员会特别针对事业项目来监督经营委员会。另一个团体，社会委员会（the social council），则从社员中选出，在他们的工作地点投票。社会委员会负责提出关于社员对管理委员会与总经理的所有议题。因此，合作社在管理上同时是由劳工管理与参与的。合作社由“第二阶层的合作社”所支持，它提供了社员完善的健康照顾、社会安全、合作社发展的财政支持以及研究和发展的能力。

91

许多蒙德拉贡的合作社加盟进入14个合作社集团中。在这些当中，法格集团是最大且最古老的（包含了乌戈），它是蒙德拉贡的创始合作社。在这些集团中，有集中化的服务与跨行子公司，这些不同的经营形态容许了特定产品领域的经济规模与事业循环的缓冲地带。

虽然蒙德拉贡地区一直是一个工业活动的焦点，但这个城市没有任何独特性可以解释为什么合作社在此出现会比其他地方更好。1941年这个城市有8000名居民。当时，何塞·玛丽亚·阿里斯门迪被派到这里协助教区牧师。这位曾是内战时共和党新闻记者的俗世牧师，负责教区内青年生涯导向的计划。他决定加强技术发展与专业教育计划，并于1943年开设一所专业学校，后来这个学校成为合作社的多元技术学校。5个合作社的创立者便是来自该校的第一批学生。在私人企业获得许多经验之后，他们在何塞·玛丽亚·阿里斯门迪的支持下，决定建立一个他们自己的合作社企业，仿制生产石油炉。

这个合作社快速地成长。在20世纪60年代，靠着他们辛勤的工作与绝佳的企业敏感度，他们在西班牙创造了惊人的企业成长：新的合作社快速成长，新的产品开发出来，策略性的投资成功。1964年，他们成立了乌拉科区域集团（Ularco Regional Group），现在称为法格合作社集团（Fagor Cooperative Group）。1970年底，欧洲经济的快速衰退，促使西班牙政治结构更为民主化。20世纪80年代，巴斯克地区在不景气压力、工业衰退、重组以及再发展的各项努力中显得摇摆不定。现在，则出现了明显的起色，即合作社再一次的成长。

92

法格集团

相对于蒙德拉贡响亮的名号，法格合作社集团本身或许听起来还不太为人所熟知。法格是蒙德拉贡系统中最大与最老的合作社集团，有超过6000位社员，分散于蒙德拉贡的12个合作社之中。其销售占整个蒙德拉贡集团销售的三分之一，并雇用大约其三分之一的劳工。法格的核心办公室连接与支持了法格的销售、技术发展与财政管理活动。

这里的劳动力平均年龄为38岁，而且当中有25%是女性。约有半数的社员出生在蒙德拉贡地区，另外25%来自邻近省份，剩下的来自西班牙的其他地方。社员平均在合作社服务有14年之久。

法格研究

为期3年的法格参与行动研究，检视了合作生活的社会与文化的实体，并发展出一个批判分析，其分析的目标在于促进管理权民主化和工作场合民主化之间连接的改善。这个批判分析由法格集团与康奈尔大学的小组共同履行（见 Whyte，Greenwood & Lazes，1989）。法格社员包含来自法格中央人事部门的职员、大部分法格集团合作社的人事董事，以及来自商店现场的社会管理实体和劳工代表。主要的康奈尔大学小组成员是我自己与威廉·怀特。

参与行动研究是一种研究形式，研究中，组织里的专业社会研究者与社员形成一个单一的研究团体，这个团体决定研究主题，学习和选择适当的技术，搜集和分析资料以及协助把研究结果应用于组织的过程。参与行动研究中的专业研究者则结合了顾问、教师、研究者以及必须致力于执行团体目标的小组社员。

这个研究过程测试出标准化技术与模式的极限，因为他们必须归结出可以说服组织社员的具有足够信息的分析，并用以引导出合理的行动结果。在参与行动研究中，社会理论必须以适合当地情境的方式来进行，以便能得到生存在其中的人的认可。这样能够创造一个有用的动态环境，在这个环境中，社会理论可以去芜存菁，重要的命题、当地的观点与分析能够经受严格的集体详细审查。这个研究过程同时也超越一般资料搜集的限制，因为它来自内部的团体社员，对于组织的问题是如此的熟悉，在组织内委托一个参与行动团体，通常意味着组织的相关数据对团体而言是唾手可得的。

对研究小组而言，参与行动研究同时具有一些独特的价值。参与行动研究让他们发展出可被测试的与组织相关的命题，而且，通过这样的途

93

径，它通常会产生意想不到的结果。同时，参与行动研究也是有压力的，因为内部的成员面临两难——作为系统的一部分，他们一方面要研究这个系统，另一方面却又试图改变这个系统。

最后，我们进入描述参与行动研究过程的特殊优点，以作为其可以“创造组织空间”的能力。借此，我们认为参与行动研究在组织内创造了一个竞技场。在一般组织过程中难以触及的基本议题，在这里，社员可以讨论与论辩。我们用各式各样的名词和自己进行这种现象的沟通：“组织空间”的创造、“反映空间”的创造，诸如此类。这种地形上的术语指出了系统内中立范畴的发展，在这种空间里，观点可以被检验，关切可以被表达。然而参与行动研究并不是可以创造这种结果的唯一的介入方法，创造出作为反映的组织性空间，才是最有价值与可能生产的结果之一。

由法格所界定的研究初始目的，是教育的与分析的：改善法格内的社会研究的内在能力以及研究这个集团的“工业人类学”。由研究团队决定如何达成这个目的，以及对小组来说什么是真正的意义。在这个广大和具有散布力的自我验证与改善的承诺影响下，我们发展了一个为期3年的研究，研究内容已集结出一本小组共撰的有关法格的书（Greenwood & Gonzalez Santos et al.，待出版），以及一种在合作社集团内定位改变的多样性。

计划的来龙去脉

这一计划来自威廉·富特·怀特1983年访问蒙德拉贡的结果。他在这里为他后来出版的有关蒙德拉贡的书搜集资料（Whyte & Whyte, 1988）。在他停留三周快结束时，怀特为他的发现举办了一次讨论会，会中提出一些对合作社复杂技术和经济发展方法与他们非常有限的社会研究能力之间不太对称的批判。法格集团的人事董事何塞·路易斯·冈萨雷斯（José Luis González）对这些批评作出回应，建议怀特发展一个帮助他们改进的相关计划。

94

当怀特回到康奈尔，他和我加入小组之中，而且与冈萨雷斯一起，撰

写一份由西班牙——美国教育与文化交流联合委员会拨款赞助的计划。这份拨款第二年被更新，我和冈萨雷斯担任副总调查员，法格集团赞助了我参与合作的最后一年。

参与行动研究计划的调查部分最早开始于 1985 年夏，一场针对社会研究方法的为期一个月的会议，此会议导致了一项针对乌戈合作社历史中重要事件的先导研究。接下来的一年里我们把焦点扩大到整个法格集团，而且研究活动也从大的会议室讨论转移到合作社的文件、会谈以及社员的圆桌会议。在最后的一年，通过一个写作聚会发展出了描述整个研究计划细节的专著。

我们在书中详细处理了整个过程的复杂性与奇想。在这里，我们必须指出，这个计划是一个在欧洲严重经济衰退的背景下（这种衰退对法格造成了严重影响），由人类学与人事利益两股力量汇聚出来的结果。在法格这边的指导思想是，最坏的经济条件既创造了反映和根本性改变的必要性，也获得了同样的机遇——这是一个化危机为转机的最佳例证。

蒙德拉贡合作系统的内部论辩影响了研究。在合作主义者之间，合作社历史的特色与趋向未来的路线有两个主导的观点：一个团体视合作社是通过何塞·玛丽亚牧师以及建立者的能量和理想主义这两种才华而建设出来的。当时间飞逝，原初的视野已经被成长、政策与其他的动力所模糊而变得晦涩不明。对这些人而言，通往未来的路是在于借由研读何塞·玛丽亚的观点"回到基础"，并带领组织的结构回到协调一致。

另一个团体则视合作社为一个开放的实验，在面对只能部分被理解的压力下，仍得持续地革新。当对建立者的原则予以评价时，这个团体把革新与根本改变视为是确保原则具有活力的唯一方法。但他们同时害怕"熵"（entropy，指组织内疲乏无变化、无动能）会夺取了他们系统所具有的弹性和生命力，把"熵"看作是合作社未来最大的敌人。

95

参与行动研究获得了上述第二个团体的鼓励与实现，这个团体是以实验式观点看待合作社的。对他们而言，参与行动研究的过程提供了一个机会，发展出了一种对于系统中僵化与混乱的力量更为明确和系统化的知

识。它也提供了对于维持系统的开放与动态的方法的洞察力。

第一阶段。参与行动研究既不简单也不顺利。我的任务是教法格的工业人类学，这很模糊，我只好毫无目的地进入现场，以期能发现法格社员是如何想的。对法格社员而言，他们先前的经验，除了曾接触讲授的大学教授，也经常接触带有严谨组织方案的顾问。第一个月在各种分歧的观点与期待的协商中度过。最后我们协商成功，并在月底撰写了一个乌戈的先导研究的报告，这个研究激发了当时在法格进行协同社会研究的各种可能性。

既然彼此的期待是如此的不清楚，我惯于推动讨论向前的机制是小组阅读及针对一些合作社的相关名著进行全面的反思。通过批判这些作品，集团社员开始体认到他们自己关于合作社的理论。一旦这些理论被摆到台面上，我可以用我自己所拥有的关于巴斯克地区文化与历史的人类学知识，来加强法格社员对议题重要性的认识，借此，完成连接人类学与工业的尝试。特别是，我能够把自己对过去几个世纪巴斯克地区充满活力与变化的特性的研究，与合作社中认同与变化的议题加以连接。这种连接后来被证明可以给参与行动研究小组带来活力。

由于这是有益的，为了让计划可以延续，那么呈现出参与行动研究能够给法格所面临的实际关键问题带来有用的看法，便显得很重要。由于这个原因，要选出小组以执行乌戈合作社（在蒙德拉贡体系中最老的合作社）的先导研究，并考察其中两个最困难的时机：合作社历史中唯一的一次罢工；合作社对欧洲不景气的反应。这两者对合作社是非常重要的。第一个困难时机是以意识形态的表现方式，呈现出内部冲突对合作社理念的威胁；第二个困难时机则具体体现这个疑问，如果在一个必须和普通公司来往的、富有竞争性的经济竞技场中，合作社是否依然可以真正存活下去？

在这个阶段的最后，我们将我们的研究结果递给法格集团的管理阶层，并要求他们决定参与行动研究的过程是否应该继续。我们相信过程应

96 该是开放的，它随时都可以修正或废止。用这种方法，我们让每一个人认识到，我们与法格有一份关于过程的潜在契约，以及我们可以寻求在过程中定期地进行修正。

第二阶段。在第二年，小组转变成为积极的社会研究者，它安排问卷、执行访谈，并在法格集团中召开圆桌会议。冈萨雷斯对某些我们在第一年已经定义的议题，发展出一个先导研究。在分析结果与琢磨其意义之后，小组决定与法格的社员执行一组有关面对合作社最棘手议题的开放性访谈。参与行动小组的成员共同合作制定访谈的大纲，一起训练，执行访谈，集体听取彼此的报告。

访谈明确地聚焦于合作社的问题，而且我们有意从这些最受此问题影响的人当中选择受访者。这个选择取向产生于小组对挖掘合作社“黑暗面”的明确承诺。这样的承诺是一种信心的表现，即法格社员必须有能力面对他们自己最坏事件的情节。

很快，小组发现自己泡在粗糙与负面的信息当中。我们将在书中把发现的细节整理归档。许多合作社社员运用访谈来宣泄，他们清楚地描绘了每件事的黑暗面。

当我们对结果加以检验，许多事情变得明显了。有些批判当然有影响。法格体系有缺点，批判它们是可被理解的。负面批判声音的强度与合作社社员所显现的高度组织纪律并不一致。许多响应的特定声调让法格社员感觉到，宣泄已使他们采取了夸大的立场。最重要的，参与行动小组的法格社员已经直觉地相信，法格的问题主要源自于社员的冷淡。但接受访谈的受访者的响应却绝不冷淡。这引发他们对理论进行一个重要的重新考虑，借此开展出寻求其他解释的研究过程。

为了响应所有的一切，我建议将冲突的议题（通过访谈来认定与修正）带进一个不同的研究脉络：在圆桌会议（如焦点或主题团体）中，当一些研究小组成员在倾听时，合作社社员可以用一种稍微不同的方式讨论这些议题。小组的法格社员，通过化约与综合的过程，一起将访谈中浮

97

现的关键主题带进，并转化为一组更小的、更具煽动性的主题群，由参与行动小组成员帮忙带到法格社员的圆桌会议上。

小组的法格社员设定圆桌会议的议题，这显示了他们逐渐能掌控浮现出的研究焦点。选出的研究主题是：成为合作社社员的“附加价值”；在系统中的阶级体制与平等；法格中参与和权力之间的关系。

我们举行了6次的圆桌会议，每次约8个人，历时约90分钟。我们将讨论录音，并向参与者保证我们会在听过他们的录音带后予以消磁。我们将会引述例子，但不会将这些例子归因到任何个体身上。为了每一个议期，两位法格小组社员与我准备一张问题清单。一位法格的小组社员主持圆桌会议，其他的则负责录音机录音，而我做笔记。

所有案例的会议都十分活跃。几乎是与此同时，参与者彼此直接吸引并执行讨论。对照访谈，圆桌会议对于社员观点，提供了更多详细的信息。在访谈中听到的许多立场，再度被清楚地详细说明，但在团体讨论的脉络中，这些立场被其他社员回复、调整与修正，以及最终澄清。

在这一点上，本章一开始我所引述的对话摘要，应该可以让读者更为清晰。参与行动小组在面对困惑时，系统地追求法格工业民主中存在的不同观点，相应地，也面临一个难题。我们遭遇许多激烈的负面观点，以任何一个测量标准来看（缺席、投票、产能等），整体社员都极具高水平的表现。但这就好像是一个完全健康的病人必须去看医生，抱怨他觉得身体欠安，却没有任何病症。

圆桌会议提供了一个解答，因为圆桌会议技术本身几乎接近法格的社会实体，个别访谈则提供处理合作社关系时所出现的无异议的与去脉络化的观点。圆桌会议，本身履行了平等主义，每个人的观点获得平等的对待，圆桌会议显露出合作社内肯定的与负面的观点是真实的，但彼此间存在一个动态的紧张状态。为清楚响应圆桌会议上每个肯定的陈述，有人提出了一个反对的观点。而大多数怀疑的陈述也同样以肯定的观点回应。圆桌会议的主导者并不挑拨这个动态，而且我们也并不期待这个结果。这些都对参与行动研究具有激烈的冲击。

98

圆桌会议确认，冷漠并不是法格的问题。许多社员踊跃发表工业民主的观点，他们极端批判的观点如此之多，以致当法格无法达到它所宣称的标准时，这些观点显得如此的挑剔。在许多（并非全部）案例中，他们同时很清楚，肯定与怀疑的观点连接了社员存有的特定的与可定义的经验。亦即，态度的多样性反映了社员在系统中不同部门的不同角色经验上的多样性。正因为合作社的结构在社员大会和其他体制脉络中汇编了这些不同的观点，合作社的集体生活必然充斥着辩论与分歧。

圆桌会议同时弄清楚，最激烈的论辩主要环绕在将法格社员联系在一起的最重要基本承诺：成为一个社员的附加价值；如何在经济衰退时存活下去；平等问题是合作社的试金石。就是这些议题激荡出了最大的能量、关注与最不一致的意见。

经由圆桌会议我们学到，社员通常想带动正向的改变，他们的批判精神连接着一个关于行动的渴望与计划。促进系统进步的意志展现，有助于解释法格合作社作为一个组织的成功之处。

结　果

从这一点开始，参与行动研究的过程往不同的方向推进。一方面，我们减少参与行动小组的人数，转为较小型的写作聚会，最后完成这个计划的专著。这个将结果转为专著的过程，是为法格社员所作的尝试，因为他们缺乏这类写作经验。然而，这个过程产生了比预期更多对资料与行动意义的持续分析。

另一个路线则牵涉了一系列的先导参与行动研究的介入，以解决在社员合作社当中的特定问题。这些介入试图将参与行动小组内的社员转变为后续研究行动小组的主导者，以作为他们人事责任的一部分。先导介入的选择是一个复杂过程。例如，为了某一特定合作社夹在领导与劳工间的冲突关系，我们选择了一些介入；为了某象征上重要的“关键事件”已经

在某处发生，我们也选择介入。为了许多合作社共有的一个问题，而其中一个解决方案也许有助于其他合作社问题的解决，我们再选择介入。因此，选择的标准混合了主流意识形态与一般对组织的重要性的考虑。 99

我们视这些先导研究的介入为实践段落，并将参与行动小组成员在被介入的合作社当中分出小型的研究行动小组，而我负责担任这些介入的顾问。得到的结果并不一致，但这个过程让参与行动研究小组成员能够更意识到管理研究行动计划本身的过程。

参与行动研究小组将新观点运用在法格上，介入企业形象管理的讨论，随后宣布了在法格的“全面质量管理”方案。使用分析的结果，小组成员加入了新的观点，并质疑管理这些方案的方式，他们还试图确定后续的过程是否与合作社的结构和目标一致。

参与行动研究过程揭示，人事部门需要在合作社中就其角色采取一个更向前行动的观点。这个过程强调，在任何一个组织所采用的规则与程序中经常存在的危险，而这个危险是凌驾在敏感性与好观念之上的。参与行动研究的过程重述了问题，而这些问题牵涉了有效地向社员告知有关复杂的组织与财政事务，让社员得以有效地履行他们的投票权。

这个计划最重要的全盘分析结果，是对法格内一个持续的、负面的动态的认识：管理中的民主与工作过程中的民主的分隔。法格在其工业事业的管理结构中，已经达到了一个显著民主化的水平，这一点变得很清楚，也被广泛地认同。系统是精细的、高度关怀的与功能完备的。较不清楚的是，许多发生在职场的过程却非常背离民主。督导与管理的阶层体制以及不含感情因素的人事过程，通常使得工厂生产现场的生活，和任何其他工业公司并没有多大不同。

这个认识对法格并不全然是新的。但参与行动研究计划不仅只是定义这个问题，要做的比这个还要更多。参与行动研究计划分析了两个关键的方面。首先，每个社员经历了管理民主与职场生活之间的矛盾，并视其为一种存在的矛盾；这个事实浮现于访谈与圆桌会议里的怀疑陈述中。面对管理民主的直接经验与生产过程的阶层控制，社员通常感觉到被“系统” 100

压迫，而且知道，在其他的层级上，他们就是系统。

他们企图以各种方式解决这个矛盾。许多人将其归咎于管理上的欺瞒或不具能力。其他人则认为社员不成熟或受教育不足，因而无法肩负所有的复杂责任。无论怎么解释，管理民主与职场缺乏民主之间的对比，是生活在蒙德拉贡的一种内在特色。为了投入工业民主，蒙德拉贡的成员出现了对这些矛盾的挣扎。

无论如何，法格并不追求管理民主与职场民主必须到达同样的程度。我们的研究已经使其更为清晰，法格的机构系统已经发展成一个需要修正的负面动态。职场浮现的问题，被快速地传送到社会实体与管理结构，以寻求解决方案，而非在出现的地方就地解决。很少有根本问题是在职场本身就得到解决的。

对法格来说，一个重大的负面冲击出现了。因为任何管理结构的新陈代谢全依赖对原则与规定的依循，而非个别问题的解决。因此，即使结果是改善了管理结构，但是发生在生产过程的个别问题却很少得到解决，让相关部门对此满意。一旦这个动态开始启动，它加速恶化了管理与工作之间的矛盾感，以及投票是平等权的展现或是一种从属关系的矛盾感（这些矛盾刺激了参与行动研究小组的质疑）。寻找法格解决职场重大问题的出路，就成为参与行动研究所认定的一项主要需求了。

对法格重新概念化

小组发展的法格系统观点与之前大部分蒙德拉贡已经被撰写的东西大相径庭。我们强调，在本质上，蒙德拉贡系统是一个过程，一个持续进行发展与改变的系统，不是一个由全知全能文化英雄所建立的系统。小组观点强调协调基本价值的能力，诸如产生系统内重要的紧张关系的民主过程。

我们开始将法格概念化为一个论辩场，在其中论辩有关具体呈现工业民主的适切方式，而非只是一个由机械般的社员履行统一意识形态符号的

地方。这些论辩，往往很频繁，也很严厉。结果可能是，为了一个全盘的协议，所有社员必须亦步亦趋地跟随系统的过程规则。只要没有人违背一人一票、预定程序和不罢工的基本规则，任何事都可以辩论与改变。 101

终究，法格是环绕在一套伦理的承诺来建立的。虽然许多社员进入合作社只是因为合作社提供好的、稳定的工作，但取得社员资格的体制化过程，导致某些议题已持续地浮现。每一年必须表决年度企业计划，每一年提出的利益分配与资本额的给付，必须是由社员所赞成的。社员必须一次又一次地投票，否则无法表达出他们是合作社的平等社员。不论社员担负这些责任与否，这些都形成他们每天生活的一部分。

当社员必须决定困难的议题——诸如损失的分配、工作的换班（一些社员得被派去大家都不想要的时段工作）、投资在新的基础建设或是直接获取高薪资——这一过程使系统中共享拥有权的程度升高。一次又一次，个人利益与集体利益是对立的、调解的与论辩的。

作为一个过程的结果，就某种意义来说法格是一个论辩的环境，这无关宏伟的目的，而是与如何去实现它们有关。持续去论辩最公平、最理性、最民主的方式，是法格成为民主工业合作社的一个直接结果。

以另一种方式来说，对特别原则与过程规则的投入设定了论辩语词，由这点可以看到任何组织文化的特色。如果民主与团结是关键目的，那么阶层体制与威权主义将被呈现为"黑暗面"。任何显现为被阶层体制与威权主义所操控的事件、规则或新的过程，将成为一大堆注意力和精力的焦点。

当参与行动研究小组一开始将它的研究予以聚焦，某个事件立即会引发讨论。1974年的罢工代表了团结中曾经出现过失败的潜在性。针对一个原始设备工厂需要重新组织一条法格生产线，失控的状况不断地出现，这也可以说是权威失控的一种例证。

因此，一个成功的工业民主，不是统一而且和平地履行民主理想，而是持续追寻民主目标以及根除抑制民主的实践和体制化特性。这意味着在与社员讨论及社员交换观点的圆桌会议上，会洋溢着不满的表达，充斥着对真实而非理想的评量。同样地，真实对于每个社员来说是稍许不同的： 102

在每个合作社中生活的特定经验，在直接的生产工作中，在督导中，在管理中，在人事工作中都是不同的。社员的日常经验提供材料，大家通过这些日常经验来衡量法格的民主状况。当社员对这些不同经验的反映，被带进合作社作决定的集体过程中、团体会议中或我们的研究中，能够听到各种声音与观点。每个人都代表法格世界的不同观点，而且大部分与真实有一些合理的连接。

我想要强调法格所教给我们的，并非社员尊重组织中所有的多样性。就像平等，除了最愚蠢的形式之外，它并不意味着每一个人是相同的，尊重多样性并不包含尊敬每个人，而且每个人的每个方式都各自不同。如同我所理解的，也如同法格所实践的，民主是一种企图从个体之间的明显且相关的差异中，尊敬彼此与互利。

什么是明显且相关的，这总是一个论辩的主题，如同圆桌会议上的建议。在法格，社员感觉拥有平等的权利来参与和投票，这对每个人是重要的，但不是每个人都有同样的薪水或同样的工作。一部分原因是履行人类平等的本质，另一部分是相信不同的人对团体有不同的贡献，其目的是过程的开放而非激进的假平等。

对尊重相对多样性以及获取不同组织回报的强调，并未在法格产生无纪律的无政府状态。它不会在任何组织中产生负面结果。我想，基于伦理的原因，可以在组织中使用反映性实践作为一种寻求多样性以及尝试说服组织的方法，这样的多样性是社员的基本权利，而且是组织潜在的价值资源。就我们思考的方式，通过集体运作过程训练出的观点的多样性，建构了健全的组织。企图创造一个统一的组织文化，则极可能摧毁法格成为一个民主及成功经济企业的机会。

反映性实践与人类学的链接

用舍恩与阿吉里斯的术语来说，我们所揭示的许多紧张关系是一种

"好的辩证"与"反映性实践"的具体实现。将焦点放在组织学习，与参与行动小组的观点相当契合。参与行动研究小组认为，法格系统的实质在于它有能力适应改变，却并没有偏离其更大的价值轨道。我们同时相信，我们所界定的负面过程，与阿吉里斯与舍恩所界定的抑制组织学习的伪装物和其他机制十分类近。然而在此我要将焦点放在这个案例与舍恩有关反映性实践观点的关联之处。

依据一个人的参照观点，反映性实践这个语词引发了多元的意义。主要的关联是在于与舍恩相关书籍（Schön，1983，1987）的关联。他提出反映性实践的形式与合法化，刺激各种领域的人们沿着同样的路线去思考。许多已出版的书籍显示了这一影响。但"反映性实践"这个语词同时也产生了其他的、较不清晰的关联。

在我们自己的文化当中，只要我们不反映行动以外的事，"反映"就被假设为一种好的事。"实践"（如同在"家庭实践"或"法律实践"之中）是一种谈论有纪律行动的方式，这些行动，是基于一大堆知识以及通过师徒身份与经验来学习的，我们以此希望能在行动中表现得更出色。它听起来像是某些必须是好的事情，一个发生于个体头脑之内的历程，或是发生在某种学习关系中发现他们自己的两个人的大脑与身体之间的过程。谁会去倡导非反映性实践呢？

我们假定"去反映的时间"（time to reflect）是好的时间、和平的时间。的确，对某些社会研究与公共的区域而言，它是如此的和平，以致在某个阶段中连接反映与实践显然是一种矛盾修饰法。他们相信思考不是行动的形式，而较偏好将许多社会问题视为反映太多与行动不足的结果。这种对反映的想法在削弱它的同时将反映由实践中异化出来，致使反映变得无意义。

这是一个重要的联想，但似乎并不完全是突然想到的：正是反映性实践动态的多元性，建构了任何一个组织、任何一个社会。就我想的来说，人类学取向运用到组织与社会能产生反映性实践的论述这点的一个重要贡献是，它凸显了意义产生过程的多样性。这些过程不断地发生在社会当

中，它们彼此互动，而且不能贬抑彼此。

当代人类学的一个重要部分是，把文化视为一个论述与行动的复杂且动态的领域，这个观点强调了反映性实践概念的一个特定维度。本章强调反映性实践的多元性，视其为一种反映性实践概念本身的延伸。对多元性的强调，使得在组织脉络中考虑反映性实践的一些社会与政治意涵显得更加重要。反映性实践本质的多元性具有政治上的重要性，如同蒙德拉贡案例所显示的。

当然，对于组织内的文化过程多元性缺乏持续的关切，这在反映性实践的相关文献中并不是独一无二的。这些增长快速的公司与组织文化的相关题材，都涉及了某种在组织内反映过程的评量。凭心而论，许多这类受欢迎的题材，倾向于将组织中的"文化"描绘为独特的现象（Frost, Moore, Reis Louis, Lundberg & Martin, 1985; Morgan, 1986）。这使得文化降格为联合团体，并靠共通的前提、价值与战争故事的胶黏之物，而失败的组织则通常被视为缺乏一个强大的、统一的文化。

然而，这种观点捕捉了文化的单一维度，这样的形式对于一个丰富的文化概念基本上是不公平的。若不去感觉管理阶层对于合作文化（corporate culture）有兴趣是和希冀快速解决美国竞争力问题有关联的话，我是无法阅读这类文献的。在这里，有个信念出现了，组织文化可以、而且应该是由下而上的管理；同时也出现了一个新的希望，即如果雇员是"文化地"实现企业目标，那么他们将会为了同样的薪水而更努力工作［阅读《合作文化》（*Corporate culture*）］。

这个立场背后的政治动机是明显的。我的担忧与撰写这章的主要动机是，除非我们分析组织文化时，同时考虑要清楚地防卫一个健全组织中的文化多元性，反映性实践取向才能被当成一个管理工具来适用。

本章的一个基本重点是，反映过程（如同一个文化系统）是一种多元的、多样性的、理解的过程，甚至是一段时期的密切合作。参与者为了不同理由而加入进来，并带着各异其趣的学习成果离开。无论某种管理理论学派如何掌握这类符号，以协助企业控制人们，协同研究实质上并不要

求发展与制定一个统一形式的文化符号。我们必须以这种方式将集体的反映性实践进行概念化，以避免经常出现以下可能性——反映性实践作为一种为了组织操作而非组织民主化的设计被“采用”。

研究中加入舍恩观点与组织内反映的多样性有什么关系呢？我们强调法格系统中社会与文化的异质性源自于一种信念——我们无法理解系统，除非我们能有用地获取其中的多样性。我们无法理解系统的范围、系统的改进潜能、系统的内在限制或在没有发生任何反映性实践时，系统可能的改变。

合作社系统中社员与他们经验的异质性，是法格结构中继续发展的部分与片段。没有什么可以消除在管理结构中与在职场中的生活经验之间的差异，因为它们建构了法格系统的制度基础。法格社员无法停止去比较他们在管理上的经验与他们在工作中的经验，因为他们是人类，对他们而言，生活是多元维度的过程。

最后，他们热衷投入设定什么是最热门的辩论议题。参与是至关重要的，因此参与永无结束；沟通是负责任的自我管理的基础，因此沟通总是必须更好。工业民主必须存在于真实世界，而且要具有经济效益的竞争力，但形成民主基础的社会团结必须是不被妥协的。改变对生存是必要的，但重要的组织承诺并不能放弃。只要法格是一个重要的组织，对基础价值的承诺就描述了哪里应该注意、什么应该被论辩以及哪些议题将被主动的论辩。它们同时描述了法格的“黑暗面”将会看起来像什么。权威主义、无效率与不诚实是社员每天必须担心的，这令他们将承诺放在了对立的价值上。

因此，一个强大的企业文化，并不意味着要执行一种统一的意识形态符号或命令，也不意味着同质性的反映性实践。法格对组织反映的自觉承诺是一种生活方式，它必定产生紧张、论辩与改变。这些是生活的标记，而不是组织的失败。这种异质性、反映与改变或许正是任何兴盛的组织文化的明确特色。

然而如前面所描述，法格并不是一个无纪律的组织。它有着严格的程序规则，并且在行为上是有序的与可预测的。法格设计长远的战略规划，

而且已经良好地实行多年，以便在没有解雇社员的情况下，能于欧洲的经济衰退中存活，并且在高度竞争的市场中超越法格以往的历史，而拥有持续的赢利。这种组织纪律与空间的结合，以反映多样性与根本的论辩，显示出组织成功并不必然付出损伤个人主义的代价。

反映性实践中的政治

任何反映与行动之间的连接皆具有一种政治性。什么是反映与实践的政治性？答案并不清楚。如果我们将自己放在一个假设性的距离外，从舍恩两本与反映性实践有关的专著来看，并试着将潜藏于文字底下的组织或社会的模型可视化，我们将同时遭遇到主流范式和主要的沟通机制：师/徒关系。在这些关系特色之外的是，反映性实践的想法被建构起来。

106

然而什么是组织？它们是否被理解为这样的师徒关系的累积？什么是集体的特色？既然反映性实践的专著并未企图处理这些问题，我转向舍恩与阿吉里斯（Schön & Argyris，1987）所合作研究组织学习中有关“使用理论”（theories-in-use）、“信奉理论”（espoused theories）及两者之间的距离的结果。无论如何，这一合作研究并不提供信奉理论与使用理论的多样性分析，或者认为这类多样性可能是所有组织的内在特色。

因此，试图扩展与增加政治性是非常有用的观点，我们必须直接强调出组织内多样性与意识形态异质性的议题。虽然我无法在本章中提出一个与集体反映性实践有关的理论，但我希望我已经令这一案例满足了对这个理论的需求。

结　论

来自于这一案例分析的结论是直接的。文化系统天生是存在分歧与分

化的。它们是社会成员正在进行的“了解其意义与合理性”活动的反应。文化系统混杂着共有的与独特的特色，同时反映了一个事实：社会集体性与个人及其经验独特性的事实。当反映性实践被良好的定义与描述，而应用于存在“反映性实习”（reflective practicum）中的师徒配对关系时，带有反映性实践的文化动态，将在一个致力于实行反映性实践的组织中出现。没有这个，就会出现一个经常出现的危险，即企图以一种权威的态度来毁坏反映性实践。如果我们没有注意到这个问题，那么一个健全组织内的经理与顾问，将可能无法权衡这类过程会出现的正常的多样性，反而把组织的优点当作弱点来论断了。

致　谢

感谢舍恩对本文的两份草稿提出极有帮助的批评，感谢威廉·怀特对定稿的批评与修正，并感谢何塞·路易斯·冈萨雷斯对最初提纲的建议。

参考书目

Argyris，C.，& Schön，D. A.（1978）*Organizational learning：A theory of action perspective.* Reading，MA.：Addison-Wesley.

Caro Baroja，J.（1971）. *Los vascos*（4th ed.）. Madrid：Ediciones Istmo.

Frost，P.，Moore，L.，Reis Louis，M.，Lundberg，C.，& Martin，J.（Eds.）.（1985）. *Organizational culture.* Beverly Hills，CA：Sage.

Greenwood，D. J.，& González Santos，J. L.（with Cantón Alonso，J.，Galparsoro Markaide，I.，Goiricelaya Arruza，A.，Legarreta Nuin，I.，& Salaberría Amesti，K.）.（in press）. *The corporate culture of Mondragón：Social and cultural dimensions of industrial democracy in the Fagor Cooperative Group.*

Morgan，G.（1986）. *Images of organization.* Beverly Hills，CA：Sage.

Schön，D. A.（1983）. *The reflective practitioner：How professionals think in action.* New

York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Whyte, W. F., & Whyte, K. K. (1988). *Making Mondragón: The growth and dynamics of the worker cooperative complex.* Ithaca, NY: ILR Press.

Whyte, W. F., Greenwood, D., & Lazes, P. (1989). Participatory action research: Through practice to science in social research. In W. F. Whyte (Ed.), *Action research for the 21st century: Participation, reflection and practice* [special issue]. *The American Behavioral Scientist*, 32 (5), 513 – 552.

（校译/李涛）

第3编

对实践反映的精神分析取向

第 5 章 面对权威的组织情感：行动中反映的案例研究

拉里·赫希霍恩
Larry Hirschhorn

今天，在评定一个人对组织生活的期望时，有人或许会假定，随着人们受教育程度越来越高，以及公司越来越渴望在全球市场中参与竞争，资深经理将更加重视雇员的进取精神。因此，当人们证明他们可以，而且在他们日常工作中愿意接受更多权威时，组织生活将变得更为民主。

但如果我们检验权威心理学，即人们对领导者的情感、他们对危机的容忍，以及他们与自己的竞争性情感（competitive feelings）的斗争，我们或许会发现这样的期望维度过于单一。要评定组织民主的前景，我们需要对工作生活心理作更复杂的理解，即密切注意情感的心理动力，以及显而易见的理性判断的实践和明确利益的追求。

本章基于"实践中反映"，指出一个心理分析的、信息充分的咨询实践，可以如何阐释组织民主的前景与困境。它向读者强调了三个层面的问题：

第一，描述一个针对权威问题进行组织咨询的案例；第二，强调我这个咨询师兼作者，在扮演咨询角色时所作的选择；第三，检视案例叙事的角色，这如同本章在协助我对我的实践进行反映时的角色。

本章分为三部分。第一部分通过发展一个关于领导者/追随者关系的三角概念，检验面对权威的两难困境。第二部分呈现了一个咨询案例。第三部分则对案例叙事进行检验——将它作为对某人的实践进行反映并从经验中学习的一种途径的范例。

112

权威的三角关系概念

设想下面的一个常见的两难困境——这个我已经在别处（Hirschhorn, 1984）描述过：某工厂经理引进了一套半自主小组制度，以使员工有机会规范自己，但有些小组无法规范好自己。结果，潜在的小组冲突无法解决，小组生产效率低下，督导被迫进入接管。在这样的情形下，小组成员宁愿接受单一督导的权威，也不愿发展一个更复杂的团体生活——在这个团体中，每个成员为了团体能成功的运作，都承担了一定的权威。

好与坏的情感

当面对自我管理的两难困境时，小组成员意识到，为了获得带来成功的团体运作的好的情感，他们必须同时面对带来纪律与彼此间评价的坏的情感。小组成员想要彼此信赖；但在一个运作成功的团体中，他们又必须要彼此评价。小组成员无法把这些好的和坏的情感部分一起放在一个“足够好”的工作团体的微观文化中，他们宁可放弃——把坏的功能留给督导，而把已经筛选过的、较不任务导向的“好”的互动留给自己。（这些分裂与矛盾的基本概念来自 Bion, 1959; Klein & Riviere, 1974）他们可以发展出相当丰富的非正式的团体生活，但就身为互相信赖的工作伙伴而言，他们付出了彼此没有充分经历共同处理困难的过程的代价。为了生

存，他们不得不在某些时候对彼此视而不见，因此，团体变得有意依赖他们的督导。

三角关系概念

如同这个例子所表明的，人们以两种互相依赖的方式，来处理权威的问题与他们对权威的情感。首先，当他们无法将好的和坏的情感都纳入一组一致的关系中时，他们通常会用权威人物作为一种划分好情感与坏情感的方式。就像在这个例子中，他们会选择让权威者做不好的工作，而把好的情感与好的时机留给他们的团体伙伴。第二，通过建构一个想象的情绪三角——这个三角联系了小组成员对督导的情感，以及成员对彼此的情感——来处理自己对权威的情感。他们与权威保持距离，以使他们的小组伙伴感觉更为紧密。从结构上看来，他们与权威的关系是三角的而非成对的。

三角结构与矛盾心理

我相信这种三角结构是相当普遍的，人们可以在所有情况中处理他们对权威的主要矛盾心理。权威在大多数成人中，会激起冲突的情感。作为一位有能力的成人，追随者或许会怨恨领导者，因为领导者拥有的权限与能力，使得追随者对自己有限的能力感到惭愧。此外，即使当追随者觉得某位领导者是可靠的督导，他们也必须承担过度依赖督导的危险，特别是当他们对督导的影响力有限时。在成人世界做一个追随者意味着，认识到个人的能力有限，而放弃控制。但这些情感可能都是难以承受的。

然而另一方面，人们欢迎可以解放他们烦忧和负担的领导者。面对事业的核心危机与这些危机所引发的焦虑，领导者保护追随者，并使他们专心于工作。例如，我发现，在法律公司与咨询公司中，受过良好教育的专家乐得让公司的理事会考虑战略上的两难困境，这样他们可以安心做自己的工作，他们希望公司的领导者承担那些烦心的工作。

事实上，人们对领导者既怨恨又感激，而且他们通常借助于上述的三

角结构，来处理这种对权威的主要矛盾心理。例如，一个人可能会通过把领导者想象成与同事的无助相比是美好的或恐怖的，来处理亲近领导者时会产生的矛盾感。她通过在心理上贬低伙伴，来认同领导的特色；而且想象自己或许不像其他同事，自己与领导有着非常特殊的关系，而这种特殊关系将帮助她更有效地容忍自己的依赖。

类似地，另一个人更多地受怨恨情感而非感激情感刺激时，他或许会鄙视领导者，但通过发展自己心里的想象——他将刺激他优秀的伙伴来接管工作，以包容自己的焦虑。通过想象他可以领导一场革命，在心理上适应他没有受到保护的情感（毕竟，他的领导者是无能的）。在每个案例中，这些想象可以让个人通过激发连接这些工作团体中发生的情感的核心三角结构，处理他们对权威的情感。

114

情感文化

我假设，就像个人为处理对权威的情感问题而发展了特定的解决方案，组织也发展了相应的情感文化，它反映了对个人所作出的选择的增强效应。整体看来，团体发展了一组一致的选择。这些选择创造了一种团体过程、团体神话与团体行为，这些选择反过来可以帮助每个个体处理自己对权威的情感。接下来一个针对非营利机构的咨询案例研究将显示，核心工作人员如何发展出一种情感文化，在其中他们将领导偶像化，重视自己与领导者特别的关系的同时而又互相贬抑对方。（要想获得对精神分析导向咨询更精练的讨论，请参见 Hirschhorn，1988。）

受爱戴的领导者

家庭服务公司的案例

家庭服务公司（ Family Services），在20世纪70年代中期由曾经在“和平队”（Peace Corps）服务过的队员创立，由约40名核心工作人员与

大量的一般工作人员组成，在北美与墨西哥部分地区的贫穷社区建立和经营家庭服务诊所。中心办公室的项目人员建立新的诊所，向一般工作人员推广创新服务技术，同时努力工作以确保现有的诊所每年都有足够的基金。

这个机构同时按照工作区与项目两条轴线来组织，有些主任负责督导海外工作区，有些主任则负责服务和特定项目（例如，健康教育、家庭识字等）。这样的工作虽然是有益的，但也经常执行困难，因为，核心工作人员虽然觉得他们对广泛分布的诊所与方案负有责任，但对它们却几乎没有什么控制力。

领导者的集权

115

当主要负责健康教育服务的项目主任乔治（George），要我与担任项目长期行政总监的卡罗尔（Carol）见面时，我第一次进入了这个机构。他感觉，卡罗尔的工作负担过重，而且对机构而言，她开始变得几乎不可或缺。卡罗尔的职员对她的领导与专业能力给予高度评价，而且都向她询问有关项目发展和诊所监督的所有事务的建议。卡罗尔完全控制了整个项目。她评定所有的补助项目，编辑所有的外发文件，而且对领域中的所有发展保持密切的审核。

当这个机构被明显地编成工作区与项目后，卡罗尔掌控了所有关键的项目决策。主任的功能对她而言如同一个职员助理。于是，当卡罗尔每周与负责项目或工作区的人员见面时，主任很少做什么，只是集合他们自己的职员，那些职员轮流直接向卡罗尔报告领域内的最新发展。

项目主任根本没有去整理所辖领域中大量的细节，也不向卡罗尔提出重要的议题。项目主任的功能仅仅是行政人员，只是把他们自己的职员带去和卡罗尔见面。他们本身没有承担行政权威，而且没有觉得有责任去发展一个他们所负责区域的项目概览。虽然表面上他们负责自己的工作区，但他们的功能对他们的部属来说只是同事，对卡罗尔而言只是职员助理，没有发挥提供建议的功能。

一个管理者相当强烈地表达了这种缺乏权威的感觉。在一个主任参加的团体会议上（共8人参加），他指出，当卡罗尔因外出旅行而不在时，他感到被困住了，而且不知道在几个他所负责的项目区域要做什么。这使他感到困惑，他说："我想要成为一个有能力的专家，一个真正的成人。"为什么卡罗尔不在时，他无法行动？我指出，或许因为他在心理上感觉卡罗尔对他的工作负有一定的责任，工作不完全是他的责任。他笑着点头表示非常赞同。

呈现的议题

在和卡罗尔与乔治第一次的见面中，卡罗尔承认，如果组织要成功地提高经费与拓展项目，她面对的潜在负担将变得过大而无法管理。但如果开放去思考改变，她怀疑，在经过这些年后，她和我以及她的项目人员是否可以发展出新的工作方式。虽然如此，她仍愿意尝试，并且同意我开始对她的员工进行访谈。

116

我在对项目人员进行访谈时，强调了一些结构性的议题，或许是这些议题导致了卡罗尔如此事无巨细地管理组织。从远程来管理这些复杂的社区服务项目，但当地精英对此持怀疑的观望态度，这导致了家庭服务项目的基本危机。在南方、西南方的部分地区，以及墨西哥，这样的社区诊所是可行的，而且有时候确实可以成为启动贫穷人民力量的基地。一般工作人员既要承担家庭服务功能，又要促进社区改变，因此他们必须在这两个目标之间找到一个平衡。此外，由于联邦的拨款变少，家庭服务公司已发展出有效的应变策略，以便从当地精英那边募得经费——这些精英虽然了解发展这类服务的影响，但他们不想让自己过于政治化。

项目人员感觉卡罗尔有经验、有能力与知识去处理大量的繁琐事务，而且也觉得让她作重要的、进行中的项目决策是较安全的。她就是太完美了。然而，所有人都赞同卡罗尔正陷于一个工作过多的处境。一个有关她参加过的会议次数的简单一览表显示，她一年当中有将近3个工作月在与她的员工开会，此外她还要经营组织与基金提供者和政治支持者间的关

系、写项目书、检查与编辑所有人的书面材料以及它们出版前的核对工作。

情感三角

在回顾访谈数据时，我对这个非营利组织的一个明显的反常之处感到疑惑。这个非营利组织的文化与历史，根植于和平队的早期精神与 20 世纪 60 年代的社会价值，他们竟然可以容忍被一个人这样紧密地控制。我怀疑，部分原因在于，卡罗尔的全能、对工作的投入、工作的政治价值、安静，以及高度的坚持与专注，都使人们完全臣服于她的判断与权威。但我同时相信她和成员之间的关系，部分是由成员间的关系所塑造的。

这里有个现象是惊人的。当我第一次见到卡罗尔和乔治这个项目主任，就是那个第一次将我介绍给机构的人时，他们两人都强调每个人都和比尔有些和不来，比尔是卡罗尔公开的代理人。人们感觉到比尔这个半年前被派来协助卡罗尔的人，企图做的事情超过一个代理人应该做的工作，他通过检查和修正补助金，以及检查领域的一致性来督导项目领域。当他们说了一长串有关比尔引起的许多问题后，我想比尔或许已经妨碍卡罗尔渐渐想将权威下放的意愿。在见他之前，我多少预期他是一个固执的、顽固的、企图把权力集中在自己手中的人。

真相说明一切！他既温和又谦虚，举止具有学者风范，对于人们对他的怀疑以及他在角色中面对的困难感到痛苦与迷惑。他想，他是被雇来减轻卡罗尔的一些工作的，这是董事会成员告诉他的。他告诉我，如果卡罗尔不想要代理人，他也不想成为她的代理人。最重要的，他想厘清角色与一些实际的工作任务，以使他在享受工作的同时，也可以对家庭服务公司的使命有所贡献。我相信他的所为，而且被他纯然的痛苦所打动。那为什么卡罗尔与乔治会对比尔形成一个“坏家伙”的印象呢？

追随者之间的关系在这里似乎是关键所在。我假设人们之所以能容忍卡罗尔的集权，而且卡罗尔的确是受欢迎的，是因为每个主任都想像或希望自己和卡罗尔之间有特别的关系。事实上，不论是否有正式头衔，每个

人都可以直接亲近卡罗尔，卡罗尔直接督导他们，实际上每个项目人员都有权直接和她一起工作。但同时我也质疑许多和她有最特别关系的想象。例如（这是相当尖锐的），乔治自信满满地告诉我，可能有朝一日，他将成为卡罗尔最合适的代理人与继任者。但是当我在访谈的过程中询问一些项目管理者时，没有其他项目人员提及乔治是个可能的领袖。我怀疑在乔治心中，他已经扭曲了情境的真实性，这并不是因为他是自负的，而是因为他与卡罗尔紧密的工作关系，刺激他去想象事实上他应该是特别的。

既然所有的项目人员都有亲近卡罗尔的特殊渠道，如果我们假定每个人都像乔治一样，把自己想象成是卡罗尔的最爱，这就意味着成员必然会留心捍卫他们与卡罗尔的关系。他们的伙伴同时也是他们潜在的竞争者。比尔的位置威胁到了每个人接近领导的特殊渠道，即使他仅仅是以代理人的角色出现的。再者，如果观点没有被扭曲的话，人们对比尔的行为所表现出的敏感度，或许反映了他们意识到了卡罗尔的工作过量。这个组织中的主要关系，即卡罗尔与每个人员的连接关系，的确是脆弱的。

118

竞争：一段小插曲

这个存在于职员争取卡罗尔关注的竞争与机构所面临的问题之间的联系，在我对机构进行咨询的过程中被公布了。

根据我访谈的结果，在其他的诸多建议中，我建议卡罗尔进行一系列由她主持的主任会议，比尔只能当职员，而且只有8个主任可以参加。直到那时，实际上在过去，所有的会议都是全员会议，所有的专家、秘书与雇员都参加。卡罗尔从不举行一个区分机构各个层级的会议。我推断后告诉她，通过举办一些特定层级参加的会议，她可以协助主任区别他们与其他职员的不同。各个层级的管理者可以依次开始去感觉对自己的工作事务负有更多的责任，而且他们可以互相帮助，而非只咨询卡罗尔的建议。我知道会议可能失败，但建议她主持这些会议进行超过3个月的实验，然后再和我以及她的项目管理者会谈，以评价这些会议。

可以预见到，卡罗尔和她的主任们举行这样的会议会遇到问题。如同

卡罗尔指出的，他们见面时好像有“幽灵在房间里”的感觉，因为其他没有出席的人员似乎“缠住他们”。他们怀疑，是否真的可以举行没有让每个人都参加的实质性会议。

举办这样会议的问题出现于我咨询的末期，当我与所有的专家见面以评估实验结果时。玛吉（Marge），这个应该正式向乔治报告的员工，生气地说这整个过程有点像阶层化的过程；它侵蚀了机构平等主义文化的果实，而且自己并没有被包含在执行这个实验的决策中。更何况，她接着补充道，她从没有认为自己是乔治的部属，即使他一年一次正式地对她进行评价，肯定了她的表现。她认为自己是他的同事。玛吉关于机构文化的概念，简言之，是一个平等的文化；因为卡罗尔是如此集权而且具有主宰性，如果卡罗尔分出权威，玛吉将失去立足点。

由于玛吉已经在会前对乔治表达了她的想法与感情，了解到玛吉的愤怒后，乔治以严肃的声音答道，他实际上一直对玛吉的工作进行督导，虽然他知道他过去对此或许懒得去管，因为卡罗尔紧密地与他的员工工作着。卡罗尔略有怒意地争辩道，无论玛吉感觉如何，乔治事实上是她的老板。我清楚地注意到，他们三人都对两难困境的形成负有一定的责任。我指出，作为机构中一个经年累月形成的三角关系，这段对话可能已经将整个机构的一些关键的两难困境类型呈现出来了。玛吉赞同或许是这样子的，但她随即补充到，她不喜欢这些改变的原因之一是，她发现要放弃对卡罗尔的亲近关系是非常困难的。

实际上，如同玛吉已经讲过的，乔治是她的同事而非她的上司，但同时她也知道，他是她的竞争者，潜在地阻碍她与卡罗尔的关系。这意味着玛吉与其他职员宁可放弃许多他们自己的潜在权威，放弃他们自己的专业发展——如同乔治所说的“懒得去管”——如果他们与卡罗尔可以有紧密且特别的关系，他们愿意放弃自己的发展，不管他们本身的能力与教育如何，这暗示着他们不仅将卡罗尔偶像化，同时也认同了这种偶像化。他们不必去发展，因为亲近卡罗尔，他们就变成了她。

愤怒的情感

最后，我相信愤怒的想象在形成团体的情感文化上，扮演着重要的角色。如同我们看到的，玛吉敏感地对她可能失去的地位感到生气，虽然她已经在全员会议前和乔治谈过，借此来努力控制自己的情绪。但我认为，卡罗尔与其他人已经精心发展出一种想象，在这种想象中，愤怒与摧毁的情感总是有在整个机构中爆发的危险。

就像我所指出的，卡罗尔觉得在主持项目管理者会议时，她好像面对着不在场人员的幽魂，好像通过排除他们，她已经杀了他们，而他们像幽魂一样回来对她大发雷霆。

同样惊人的是，我自己在场中的出现，也如同一个又坏又恐怖的人一样，会对着职员大发雷霆。在项目管理者执行了他们的实验之后，我和他们见面以协助他们评定自己的经验。我们的讨论是富有成果的，在讨论中管理者反省了他们试着在自己的角色中获取更多权威的经验。快结束时，我提出让我也出席最后的全员会议，在会议中全体职员可以一起来评估我们的实验。卡罗尔匆忙地回答，这样的会议是不可能的，她说一些人不希望我在那里。我有一个一闪而过的感觉，我设想在卡罗尔的心中，我的出现会刺激冲突的爆发，在冲突中项目人员将攻击我。我想，在卡罗尔的想象中，我是一个潜在的被憎恶的人。实际上，我记得当时自己感觉很生气，于是突然对卡罗尔说："这些是你一个人的会议吗？"——她略带傲慢地答道，这的确是她一个人的会议。

120

我捕捉到了自己的想法，然后指出我不想争辩，但我想要与他们一起公开地认真思考。我说，去"承担职员的所有事情，就像《O. K. 镇大决斗》[1] 中的一场对决一样"，这似乎太愚蠢、太夸张了。但我接着又直接对卡罗尔说，经过多次的咨询，她似乎已经将我和职员疏离。而且我现

[1] 《O. K. 镇大决斗》系一部反映美国西部传奇英雄怀特·厄普的影片，剧情讲述的是一场正邪决斗。——译者注

在再度感觉到，她正将我排挤于工作过程之外，好像我是危险的或是有毒的分子。她同意，她似乎也感觉到这样。然后我说或许职员需要和我进行直接的讨论，以使我所代表的困难可以被更直接的面对。我追加了一句，毕竟我本人不是这么坏。然后一个新项目管理者笑了，说她已经听到很多有关这个“从沃顿学校来的怪人”的一切，但现在见到我，觉得我并没有那么坏。于是卡罗尔同意邀请我参加会议，而且提前向那些可能对我的出现会有意见的人作解释。后来事实表明，我在全员会议中的出现引发了严肃的、而且有时是困难的对话，但确定的是并没有爆发对我或其他人的攻击。我指出，卡罗尔对幽魂的想像以及她对于我的破坏性的或易受攻击的意象，都强调了机构中一个潜在的基调与情绪。人们小心地绕着彼此走着，事实上他们害怕踩到彼此的脚趾，从而可能激发焦虑与愤怒，他们全都觉得在为了更接近受爱戴的领导者上彼此竞争着。为了建立与支持卡罗尔成为唯一的权威，他们不得不彼此远离，而且用这样的做法来建构一个某种程度上孤立的团体生活。

我见证了这个孤立带来的严重结果，当比尔在最后的领导会议中寻求对他的角色的回馈与讨论时。他询问团体，未来他在项目主任会议中的角色应该是什么？如果会议是要去承担作决策的责任，他是否有发言权，或者既然他没有直接的督导专业人员而只是卡罗尔的一个直属助理，他是否要首先支持会议？

没有人回答比尔，在那一刻他似乎既孤单又无助。我感觉团体尚未解决关于比尔的立场接近督导角色这点的情感，但又并不想对他直接说——或许他们想象如果他们说出：“不，你不像我们拥有同样的权力。”他们将永久性地摧毁他。

121

接着我对团体指出，比尔寻求澄清其角色的疑问，在性质上和整个机构在区别角色与划分界线的问题是一样的。仍然没有人回答比尔。我转向比尔，指出他的疑问反映了他在定义自己界限模糊的职位时所一直存在的问题，然后我转向整个团体，我指出，在这个组织中要大声说“不”是非常困难的。然后一个主任转向比尔说：“我们必须去看这个会议将如何

演进。这有一个发展演变的过程。”然后我说，团体正在逃避这个议题，而且他们所有人都学着去变成好的外交官。比尔笑着说：“是的，我们全部都是外交官。”不久会议就结束了。

简言之，比尔无法获得一个对他的角色诚实的、直接的讨论。团体成员害怕划出界线、建立限制、说“不”、从而潜在地刺激其他人即将爆发的怒火，所以彼此无法郑重地、诚实地对待。他们绕着彼此漫步，结果是，团体生活存在着某种压抑的成分。团体的感觉是严肃的、投入的与理智的，但是缺乏一些养分，可以协助团体渡过难关。

结论

如同我在本章前面提到的，人们面临处理他们矛盾的情感问题时，通常会趋向亲近权威，而且他们通常通过在心中创造三角关系——通过工作伙伴将他们与领导连接起来——的想象来达到目的。

我在家庭服务公司的咨询经验，提供了一些关于这种过程的洞察。因为他们尊崇领导者的能力与成就，卡罗尔的部属们臣服于她的完美，让她主宰他们的工作。但为了补偿自己所造成的依赖，他们发展出一个紧张的团体生活，工作伙伴为了和卡罗尔建立特别关系——每个人必须或希望要与她一起，而变成竞争者。这个气氛充满了一种孤立与压抑的愤怒，在其中工作伙伴之间存在着竞争，虽然这种氛围被遏制着，却时时有将愤怒的情感表达出来的危险。这样形成的情感文化支持着一个系统，在这个系统中领导者被偶像化，工作伙伴小心翼翼，而且语气是压抑的。具有讽刺意味的是，一个受爱戴的领导者，指挥着一个致力于向部属赋权的项目，这是这个权威文化的一部分——这种文化抑制了集体领导，同时也刺激了部属将自己想象为是“特别的”。

从经验中学习

122

行动中反映

现在让我们检验这个行动中反映的案例。身为专业咨询师的我，如何通过咨询的过程获得有用的知识与洞察？我认为有三个重要的时刻为我提供了洞察力：诱因（triggers）、模式（patterns）与确认（affirmations）。下面让我简要地对每一个时刻进行描述。

诱因。通过我的注意力的转移与聚焦，“诱因”在形成一个与我所面对的情境有关的假设时，建立了相关的脉络。最共通的诱因是特例、矛盾与隐晦。例如，整体看来这个家庭服务公司的案例有一个需要解释与理解的反常的特性。像卡罗尔这样表面上看来很受爱戴的领导者，如何形成了一种特有的权威与压抑的气氛，特别是这个机构还是根植于 20 世纪 60 年代的提倡“参与”的时代氛围？反常之处引起了咨询师的注意。通过把先入之见与表象分开（20 世纪 60 年代的人们难道不是支持参与性的组织的吗?)，为这个特殊的案例打开了一条路径，使我们得以更深刻地理解弥合这些分裂的社会现实。因此，就像这一案例所显示的，当情绪上认同了一种非科层制文化，而幻想他们有最直接的渠道亲近权威者的时候，人们是可以支持一个强有力的权威的。

同样地，直接的矛盾触发了深入思考。当我预见比尔是个顽固与渴求权力的人时，却发现他是个谦虚温和的人。我知道关于他的意象是通过其他项目主任植入我心中的，我需要去了解这个意象的一个社会心理功能。人们对比尔的不正确描述，被精确地整编到机构的功能中，因为机构与比尔本身是如此的不一致。像一束光，矛盾照亮了一个感觉与思考的竞技场，我相信这可以带给我新的洞察。

最后，隐喻提供了接近人们思考与情感的渠道，隐喻是前意识（pre-

conscious）的，因此它们不能也没有公开地用语言表达。隐喻是情感的媒介，也是情境“氛围”的媒介，这种氛围人们可以体验到但却经常不自觉。当第一次只有主任的会议中，卡罗尔说有“幽魂在房间”，她激发了一种情感基调及思考。

这种情感的基调将这场会议与幽魂创造的主题联系起来了，也与谋杀了其他人的情感以及闹鬼的焦虑联系起来了。这就像一个梦的意象，压缩的意义被包裹到隐喻中，而这些隐喻触动了诱因，将我们带去探索那制造隐喻的更广阔的社会田野。

123

模式。当咨询师将一个事件与他或她的情境工作理论相契合，模式就浮现出来了。例如，当一个项目主任抱怨，虽然他是一个有能力的专业人员，但他感觉卡罗尔不在时他就无法熟练工作了，之前我对于委派心理的理解，让我将他的情绪与卡罗尔授权他去工作的方式联系起来。通过使用“拥有权”的隐喻，通过暗示他并不完全拥有他的工作，我向他指出，如果他没有被充分授权，他无法感觉到自己是有能力的。

同样地，通过我对委派与组织界线的理论理解，我可以检验这个机构的会议文化。当机构成员把他们的全员大会解释为一个组织民主本质的标志时，我的解释是，这可作为衡量人们是否愿意授权给别人的一个标准。因为人们不能彼此信任，所以每个人都必须出现在会议中。然而分配工作的界线是依赖于信任的。

确认。最后，当我的假设被确认后，我感觉可以去行动，去冒险。确认有三个重要的模式。首先，一个假设可以被直接地确认。例如，当玛吉说如果她承认乔治的角色是对她进行督导，她可能会失去与卡罗尔的紧密关系，她直接地确认了我的假设：形成机构的首要关系在结构上是三角关系的，为了直接亲近卡罗尔，同事间彼此竞争。

其次，我可以从一个团体互动的情感基调中得到确认。当比尔要求澄清他的角色时，造成了痛苦的沉默，情感与逃避连接在一起，这确认了人们在公开场合中无法放心地挑战彼此，不能直接地划清界限。这样我的其他假设也得到了支持：项目主任克制他们攻击性的情感，以避免面对形成

他们基本关系的竞争出现。攻击"太过于猛烈以致无法掌控"，因为在流动的竞争中，攻击或许会导致一些人了解到他们不是和卡罗尔有特殊关系的人。

第三，沉默可以提供确认。当项目主任对他奇怪的不充分感进行反映时，我指出他并非充分拥有他的工作，他安静地微笑着，我感觉他的沉默是他对他所激发的沟通与会谈感到满意的证明。当然，沉默也可以象征不舒服的情感，但当这种沉默舒服地结束了一次互动对谈（在这里，咨询师基本上必须依靠其所感觉到的与对话的联系），而非不舒服地让对谈悬在那里，它便是个讯号：这种解释是合理的，而且协助双方厘清了一些经历。

对行动反映

无论如何，来自某人经验的学习过程，无法以咨询行动本身作结束。让我们重新审视一下这个案例。它以一连串的经验呈现出来，如同一个解谜过程，所有在其中所描述的不同的反常之处与矛盾，最后都被带入彼此间的关系以及与案例的基本主题之间的关系当中。 124

读者或许会敏感地反对这样的叙事。社会现实怎么会如此简明与连贯呢？纷乱的边缘在哪里？发生了什么以及权威/咨询师做了什么，有没有另一种解释？例如，当比尔想要澄清他的角色，而其他主任不愿回答他时，或许这是一个讯号：在过早地为比尔界定角色之前，他们真的想给比尔一个机会去塑造自己的角色。

这样的异议是敏感的，但他们忽略了这类案例的撰写在学习过程中所扮演的角色。案例报告不是一个经验的发现，或是有关"真的发生了什么"的确定性的陈述；而是建构一种模型，这种模型呈现了某一特定社会制度中理想类型的图像。因为它是连贯的，因为它以一个满意的结局述说一个敏感的故事，它扩充了模型的储备库，让咨询师在面对新的情境与新的社会制度时，可拿来运用。咨询师能力的成长不是在于他捕捉到更多的行为法则之际，而是在于他接近一个更广阔与不断多样化的模型或故事的时候。的确，这种存在于法则与故事之间的差异，将临床与科学实践区

分开来。科学家寻求法则以揭示隐藏在各类差异性下的类似性。而相对地，案例撰写是寻找揭示隐藏在明显类似性下的差异性。

因此，这个案例在经验学习上所扮演的角色，突显了我们评估这个案例时所需应用的准则。如果一个案例要作为一个模型来运作，它必须满足四个准则。

首先，当案例是基于某一真实情境时，它必须是从中摘要出来的。不像一份逐字逐句的报告，只是简单地把所有的事件、想法与情感与它们出现的时间联系起来，在临床叙事中重要的事件、想法和情感是被主题性地联系在一起的，其他事件则被省略掉了。

125 其次，案例必须是连贯的。要达到作为一个模型或理想类型的功能，其叙述必须有个结束。如同在一个故事或一出戏剧中，一开始所展现的紧张与矛盾，最后必须在案例报告的结尾被解释清楚。如果没有解释，模型将缺少力量与效度，而且咨询师在将来与社会系统互动时就不愿再去尝试它。

第三，案例必须是合理的。合理性依赖于三个准则：（1）因为要从细节中摘要出来，它不能出现蒙混与含糊。（2）如果其连贯性不出现错误或被“捏造”，它就必须提供引起社会互动的自发的、无计划的特性的细节。（3）如果强调一个独特的情境，那么它必须属于一些对于人们与社会历程来说共同拥有的信念，例如，人们发觉竞争是困难的，或者权威是一个复杂的问题。

第四，为了扩充理想类型的储备库——去提供一些真正的学习，而非去确认过去的经验——案例不仅应当是合理与连贯的，而且必须能协助咨询师以新的方式把明显矛盾的现象联系起来；必须能呈现与解决一些核心的矛盾之处。就像在这里我所呈现的案例合理地澄清了一个“20 世纪 60 年代”的机构，如何支持了一位权威的领导者，参与过程如何变得缺乏信任；而一个偶像化的领导者，又如何使其部属的发展陷入困境。

结　论

这个案例可以用于检验“行动中反映”与“对行动反映”的孪生历程。前者是在行动本身的框架中由诱因、模式与确认所激发的。后者则由案例叙事的特性所激发。案例叙事通过提供一个模型（它是连贯的、合理的与摘要性的）使后来的“行动中反映”成为可能，这个模型以新的方式解释了反常或矛盾之处。

参考书目

Bion, W. (1959). *Experiences in groups.* New York: Basic Books.

Hirschhorn, L. (1984). *Beyond mechanization: Work and technology in a postindustrial age.* Cambridge, MA: MIT Press.

Hirschhorn, L. (1988). *The workplace within: Psychodynamics of organizational life.* Cambridge, MA: MIT Press.

Klein, M. & Riviere, J. (1974). *Love, hate, and reparation.* New York: Norton.

（校译/崔玉晶）

第6章　在工作中成长：组织生涯的发展观点

霍威尔·S. 鲍姆
Howell S. Baum

过去几年，我对一个事实感到吃惊，那就是我们当中许多人在组织内的行动和在组织外大相径庭。在组织中我们做那些在其他地方从未考虑要做的事，而且在做那些明显简单的、我们自己说要去做的事时却遇上麻烦。为了理解为什么发生这样的情况，我开始对人们如何体验逐渐成为组织的一员感兴趣。为了成为组织的一员，人们被要求做一些事，人们对此有何感觉？在对组织的完全参与中，他们想要得到什么样的回报？对于与组织成员资格有关的默会协商的结果，人们在组织中以什么样的行为方式来表达他们的满意或失望？

组织的相关文献很少强调这样的问题。大部分“加入组织”的研究假定，个人忠实地按照经理想要的方式来工作，而且学习组织规范或多或少被视为一种直接的社会化过程。以这样的观点来看，要成为组织中的一员很少涉及冲突或谈判（例如

Buchanan，1974；Feldman，1976；Porter，Lawler & Hackmann，1975；Wanous，1980；Wanous，Reichers & Malik，1984）。

一些撰写有关组织生涯的作者认为，一个工作者与组织的关系的发展变化过程或许反映了其能否成功地适应一系列组织的期待。例如，在成为一个生产的贡献者之前，一名新的工作者必须要接受师徒训练；在督导其他人之前，要先有所贡献。同样地，这些作者也假设，工作者的期待大部分是对管理要求的响应和妥协（例如 Dalton，Thompson & Price，1977；Hall，1976；Hall & Kram，1981；Kram，1985；Schein，1978）。

127

有关工作动机与工作满意度的文献使我们了解到，工作者期待的不仅仅是具有生产力。例如，许多人寻求兴趣与挑战，并期望被认真对待。人们关心的不只是工作内容，同时还关心其社会脉络。虽然一些作者知道这些期待也许会与管理的利益相冲突，但他们很少提到这些期待初始的满足或挫折会如何影响组织的生涯（例如 Hage，1980；Herzberg，Mausner & Snyderman，1959；U. S. Department of Health，Education and Welfare，1973；Vroom，1964；Yankelovich & Immerwahr，1983）。

以往文献所疏漏的观点是，工作者身为个人，他的工作是其终生利益与发展的一部分。我们需要一个理论去解释，为什么工作者会对组织产生特别的期待？为什么这些期待会以特定的方式改变？为什么他们的满足会产生影响深远的结果？此外，既然人们发现自己在工作中做的事务连他们自己都感到惊讶，我们需要一个理论来阐明，除了工作者有意识的利益与计划之外，他们与组织的无意识关系是怎样的。

为了探讨这些问题，我曾和一些专业人士及经理人讨论他们的组织生涯——他们一开始对职场的期望是什么？他们发现了什么？他们对自己的满足或失望作何反应？通过对 50 个人的访谈，我找出了典型的期望和期望的典型改变顺序。我在解释人们的理由时，参考了艾里克·埃里克森（Erik Erikson）的精神分析模型。埃里克森描述了一系列人们为了发展而对其他人有意识和无意识形成的需求，这些需求所涉及的是工作上的能力。这个模型提供了一大批组织生涯故事中所隐藏的典型意义的相关

假设。

在这儿我将描述一个组织生涯的案例，它有一个令人困惑的地方：为什么一个人说他想实践自己的专业并成为组织的一分子，然而在一个明确提供了这种可能性的组织中经过了6年后，他却仍将自己排除在工作伙伴之外？为了回答这个疑问，我们需要注意其他的一些问题。身为组织的一员对他来说意味着什么？在加入组织与获得提升的过程中，什么样的个人目标或需要会如此强烈地与他表述过的利益相冲突，以致他压抑自己与组织的亲密关系？而且，最重要的是，当这些冲突出现时，对他而言，为什么这些冲突会出现？

128

在对其组织生涯作出说明后，我将根据无意识发展的问题对它进行心理分析的解释。然后，我将对我所进行的心理分析实践进行反映。

查尔斯·莱瑟姆的组织生涯

在形式上，组织成员的资格是以领取薪金来确认的。在社会上，组织成员的资格则要求工作者要进入其他人的活动之中。然而，在心理上，直到工作者认同组织的某部分才会觉得自己是其中一分子。这时，工作者或许会共同合作，感觉到和工作伙伴关系紧密，并维系与组织的关系。此外，他或她或许认同管理行动或组织任务。在这些案例中，工作者视工作伙伴的幸福、管理人的幸福或组织的幸福，为自己的幸福。

在心理上成为组织的一员，需要有亲密地和组织联系在一起的希望并感到安全。这就需要一种意愿，要在独立与接受集体的规范两者之间有所妥协。有些人或许会发现与组织保持亲密的好处，比如得到接纳与温暖，于是足够满意地用自主性换取了成员资格。其他人或许对这样的处境踌躇不前，就可能从一个工作跳到另一个工作，或许徘徊在组织边缘，或者费尽心思地为进入一个组织的角色而努力。查尔斯·莱瑟姆[1]（Charles Latham）提供了一个第三种反应的例子。

10 年前他从城市规划专业毕业，并在一个县级规划部门找到了一份工作。他上学时曾在那里实习过，并且认为那儿是一个开始他职业生涯的好地方。他说为了促进城市发展与帮助减少贫困，他要成为一个规划者，这份工作提供了“直接与人打交道”的机会。他想从工作中得到的更多是“高贵理想方面的考虑而非赚钱”。

他喜欢他的第一个督导，而且，在描述他一开始的职位时，他强调他能够独立作业这一点。他被一个传统的实体规划机构雇去作社会规划，而他的小部门位于这栋建筑的一个很难到达的角落。他感觉其他人是“多管闲事的，冷漠的”，他认为他们是“一个你必须渐渐融入的俱乐部”。他与其他职员说着不同的专业术语，而且很少针对实质性的事务和他人交谈。他觉得他们把社会规划部门看作“非嫡系部门”。他们认为他是“一个局外人，一个装饰品”，而且“不理解我们正在做什么”。同时，他“对实体规划领域认识不足”，而且“不知道整个机构目标是为了什么”。

129

尽管他说他想要稳定待在规划部门里，他还是花了越来越多的时间和其他部门、人力服务部和机构的职员在一起。虽然他持续抱怨自己被组织的主流所排挤，但他也逐渐珍惜他的独立性。他把自己视为一个社会规划者，而不是他的部门所认为的实体规划者。他把为了商业利益而进行的传统规划和为了少数人与弱势族群的社会规划作了区分。他重视自己的外在联系，而且认为这些外在联系比部门之间的关系更有价值。他的一些计划在其他机构得到了实行，但这样的认可并未改善他在自己部门的地位。随着时间流逝，他失去了对这个规划机构的计划的兴趣，其他职员也质疑他对组织的投入。这种情形持续了 6 年之久。

后来在社区规划部有个新的空缺，他应聘并得到了这个职位。这项工作要求他要与市民团体合作，帮助他们准备提案以突显他们认定的问题，并搜集市民团体对发展计划的反响。他必须向部门陈述居民的立场，并向附近地区团体陈述机构的立场。这个角色转化了他与其他职员的关系。

他马上成为了部门的重心。他不仅仅是进行实体规划的社区规划员，也是其他职员与附近的企业或市民团体联系相关计划时的“守门员”

(gate-keeper)。其他人开始和他说话，向他报告行动，并询问他对社区反应的意见。他说："突然间，我和每个部门都扯上了关系。我觉得有点荒谬，因为在这儿他们询问我所有的问题，但在工作上我却是个新手。"对此他既惊讶又高兴，他发现了实体规划的方法并没有什么秘诀，也明白了他之前无法理解的规划布局，他"很快地学会了所有这一切"。

他对这个改变的重要社会心理意义作了一个总结："它的发生很有戏剧性，而且非常突然。从我变成一个社区规划者的那一天开始，我就成了俱乐部的成员——就这么简单。"他变成了"部门的一个不可或缺的部分"、"部门在社区的眼睛与耳朵"。在经过了6年的孤立之后，社区规划给他提供了一个组织上的合法角色，他可以同时发挥局外人与局内人的功能。他可以全身心投入部门的工作，因为这样做并不会要求他放弃他的自主性。

130

他在社区规划部门又工作了3年，直到发生了一件事——他与一个社区的合作，使他陷入与县委员会的冲突之中。几个委员会的成员强迫他的主管换掉他。主管留住了他，但把他换到了另一个职位。尽管他的下一个角色并不是部门的重心，而且他的离开让社区规划部门备受责难，但是他那段担任社区规划者角色的生涯，不可逆转地使他自己与其他成员都认为他是组织的一员。最后，他认同了组织。在经历了所有这些以后，他说："我深深感觉到自己是群体中的一分子。我觉得我的意见受到尊重。"

尽管社区规划角色很好地解决了莱瑟姆与组织联系的冲突，仍有一些问题有待接受稍后的检验。为什么莱瑟姆会花6年的时间考虑这样的角色？此外，在早年他疏远了自己和部门的关系之后，什么使他转变方向，并接受了部门的这一重要角色？到底是什么样的角色使他突然对整个组织产生了认同？对这些问题的回答取决于我们如何理解工作发展的意义。

埃里克森的发展框架

精神分析试图研究"无意识思考与希望"与"有意识的意图与行动"

之间的关系。精神分析对这个假设进行探索：把许多令人迷惑或表面上矛盾的行为解释为有意识与无意识目的之间的冲突，其中无意识的作用也许更明显。即使在两者没有出现冲突时，有意识行动的强度和指示，或许很大程度上也是源于无意识。

据精神分析家埃里克森（Erik Erikson，1963，1968）观察，人类起初无意识地进而逐渐有意识地依次经历各个发展阶段。成熟的生物需求与潜能，由文化规范所塑造，引起了一系列的挑战，每一个挑战都可能由某种特定的社会关系所满足——与父母、同事、孩子以及与其他人的关系。埃里克森主张每个人通过掌控世界来建立可以满足特定考验的关系并使其得到成长。一个阶段成功后，才能进入下一个阶段；个人掌控能力的发展取决于能否在前面阶段的任务中取得持续的成功。发展的目标是深入地阐述个体自我同一性——一种存在于个人过去与现在之间的深入连续感，同时也阐述存在于个人自己与他人的自我知觉之间的聚合感。[2]

131

学习工作是这种成长的一个常态部分。它要求个人拥有或发展工作能力，而且接受或形成他/她自己与工作伙伴可接受的工作角色或认同。此外，在心理上成为组织的成员，要求工作者与组织密切联系，感觉自己是其中的一分子，而且和工作伙伴关系紧密。这些要求符合埃里克森八阶段人格发展阶段模式中第四到第六阶段的任务。接下来的讨论以括号加注显示它们在埃里克森的模型里的序号，以指出符合它们的阶段与工作活动。

6 岁到 11 岁是儿童发展工作能力的时期。他们面临学习社会看重的工作技能的挑战，需要建立埃里克森所说的“勤奋感”（阶段 4），并避免“自卑感”[3]。儿童发现，他们把攻击性能量疏导到工作活动中时赢得了认可。在这之后，他们便期待实践自己在工作中的能力，用成人的话来说，就是“学习新技术”、“运用他们的能力”或“解决问题”。

工作认同是自我同一感（sense of identity）（阶段 5）的一部分。青春期是建立个人自我同一性与避免“自我同一性混乱”的时期。青少年在青春期决定了他们在今后的生活中要认同的观点和团体。他们作出这一决定的重点是建立在对某一特定领域的“好工作者”的认同的基础上的。

当人们说到"把他们自己投入工作"或"实践他们的专业"时，他们是想要确认自己是谁。

组织联系（organizational affiliation）是友爱亲密（阶段 6）的一种表现，人们试图避免"孤立"，这是成人早期的成就标准。个人在可能的亲密与暴露自己和损失的危机之间进行权衡。在与其他平等地位者的关系上，他们试着小心地行动。最重要的新的亲密关系是性方面的，但是友谊与组织成员资格同时提供了形成亲密关系的机会。工作者可能会用"与其他人紧密工作"或"认同组织"这样的说法来表达他们对这方面的关注。[4]

埃里克森告诉我们，个人行动受有意识和无意识的意图引导，并以一个有规律的顺序通过这些发展主题来获得成长。尽管某些成长需要特定的情境，比如家庭或学校，然而每个情境都代表了学习或维持发展成就的一些机会。职场就是一个实例，它为成人提供了一个场所，在此他们或许可以实践各种发展任务。

132

这些对同一性发展的观察，意味着我们如何解释组织生涯的假设。在工作伙伴与组织政策的共同约束下，我们可以用"成人努力稳固和提升他们的发展地位"的这个观点，来看待组织中的事件。就工作者的成功来看，他们的组织生涯应当揭示了他们面对一系列挑战时所展现出的掌控能力。特别是，对某一工作组织的心理亲密关系或认同取决于先前对身为工作者的认同感，在这之前，需要具备可靠的工作能力或勤奋感。这些假设描绘出了组织生涯所隐含意义的轮廓。

解读莱瑟姆的组织生涯

莱瑟姆想要成为一位规划者，但在一个实体规划机构中，做社会规划者的感觉像被作为"庶生的孩子"一样对待。资深职员呈现出一副"一个你必须逐渐融入的俱乐部"的态度。随着时间流逝，俱乐部成员并没有把"庶生的孩子"合法化，同样地，"这个孩子"也没有明显尝试融入

俱乐部。相反地，他花越来越多的时间与其他机构的人们一起，他做的工作对于可以将他合法化的规划者来说很陌生，他们也根本看不到。然而这个表面上向外走的路线最终引导他走到了组织的中心。“戏剧性地”、“马上地”，他就变成了“俱乐部的一员”。

关于莱瑟姆早期职业生涯的说明，人们可以看到一个与成为集体一员有关的矛盾。他想要加入规划部门，但不想接受组织的优先顺序或传统的专业规范与方法。他致力于脱轨的活动，从最好的结果来看，这些活动可以赋予他在机构中一个边缘角色。甚至当他移到组织的中心后，他还是选取了一个可以允许他保留这份分裂的忠诚的角色。然而他确实在社会上和心理上都成为了部门的一员。他的对组织的偏离不只是简单地反叛或退出组织；埃里克森的分析框架可以帮助我们理解，为什么莱瑟姆觉得进入组织如此困难，在满足发展的先决要求之后，这个向外的移动又如何包含了一部分有意识地、一部分无意识地要成为一名组织成员的计划。

莱瑟姆在毕业的学校中已经学习过规划。他修过关于规划方法的课，而且像任何人做第一份工作一样，他致力于在工作中检验他的所学是否有用。他想知道他是否可以胜任规划工作。用埃里克森的话来说就是，他要在社会规划上建立一种勤奋感，而且避免感到不如其他实践工作者（阶段4）。一旦他可以稳固地掌握规划技巧，像他自己所说的，他要建立作为一位规划者的专业认同（阶段5）。这将意味着，他可以自信地认为自己是位规划的实践工作者，而不再只是个学生，而且其他人会把他视为可以进入规划项目的人。因此规划部门对他来说是一个合适的地方，去进行相关的发展任务。像许多在他之前进入机构的人一样，他可以学习工作技术，详细地表达工作认同，而且在社会上与情感上成为组织的一部分。毕竟，就像他在实习所了解到的一样，该部门的成员认为他们自己是一个紧密的、互相关怀的团体，而且他们对新成员是开放的。

133

莱瑟姆关于加入组织的矛盾心理或许有几个不同的根源，其中一些冲突或许出自以下这点。在发展上，某人必须获得稳定的工作认同（阶段5）之后，才能感觉与工作伙伴关系紧密以及与组织有所联系（阶段6）。

否则，一个人将只能感觉到被淹没，与其他人的关系没有一个安全的基础。因此，当莱瑟姆说他要变成这个规划机构的一员，而且变成一个有能力的社会规划者时，他正描述了几个必须按照一系列特定发展顺序获得的成就。特别是，如果他不确定他是专业的，他就无法在心理上成为规划部门的一员。尽管在许多案例中，一个新的专业人士或许相对容易地就经过了这三个发展阶段，然而莱瑟姆在他的部门却遇到了一个实际的冲突。他喜欢职员们在情感上的亲近，这足以让他想要成为其中的一分子（阶段6），但这个占优势的实体规划机构给莱瑟姆提供的建立作为社会规划者的工作认同的机会却十分有限（阶段5）。

如果他要感觉与工作伙伴关系紧密，而且认同于组织，首先在某种程度上他需要建立一种专业认同。他转而向外发展，在这个脉络中是有意义的。有意识地，他把这个工作变动描述成成为一个社会规划者所必须的。无意识地，他似乎认识到，在他加入他想要进入的部门之前，他必须在自己的专业上是成功的。因此，进入一个社会机构的网络，或许可以看作是在一个正常顺序下所进行的一个无意识计划的一部分。而他在规划部门时对于成员关系的明显矛盾心理，至少部分地表达了这个发展需求。

一旦他已经得到其他专业人士的认同并被选为正式职员，他就可以加入一个组织，比如规划部门。最后他通过一个社区规划角色而成为机构的一分子，这个事实揭示了他的发展计划的更多意义。这个角色使他与组织的妥协有了意义：他接受一个职位，作为一位主流的实体规划师而得到其他人的认同。在发展上，一旦他确信自己已经建立了一种专业认同（即使作为任何其他地方的社会规划者都可以），他在心理上便可以自由地承担一系列与规划有关的职位。此外，社会规划角色使部门与莱瑟姆的妥协有了意义：在他进入专业主流之后，工作伙伴也承认了他的角色，这个角色允许他在机构之外花更多的时间并服务于机构之外的事物。这就好像在无意识当中他和他的工作伙伴都认可了他已经建立起一种专业认同，但是必须在下一个发展任务中，在与同事的共事和亲密关系中去实践。或许他和他的工作伙伴都感觉到他对情感的联系和自主性特别关注，这个角色使

134

他能够处理对组织同事有所承诺的矛盾情感。

这种解释指出了莱瑟姆对加入组织的复杂心理反应，部分地牵涉到下述两者间的冲突，即或多或少有意识地希望在一个工作组织中成为一个主动参与者，以及或多或少无意识地需要先建立发展上的必备条件。他的故事中出现了与成员关系有关的矛盾原因之一是：我们通常认为加入一个组织是件简单的事。任何问题都明显涉及了意志上的抗拒。莱瑟姆的组织生涯呈现了加入组织的复杂心理。虽然他的迟疑可以被解释为无意识的希望，但他的意图是有计划地趋向成长，而非抗拒成员资格本身。

因为当他进入组织时，他的发展侧重于专业认同，“与组织联系”对他而言不可避免地成为一个主题。尽管如此，他对成为组织一员仍有兴趣，而且职员“俱乐部”在工作者间确实鼓励了亲密关系。因此，一旦他满足发展上的要求，在心理上成为组织成员便成为有可能的，虽然并非一定。重要的是，甚至在他离开社区规划角色以后，他或他的同事都不会怀疑他曾隶属于这个团体。

精神分析研究与解释的挑战

精神分析方法与证据

这种解释指出，过度矛盾的行动或许与无意识引导的计划具有潜在的一致性。我们怎样才能对解释的效度——或完整性感到有信心？如果有其他可能的解释，我们如何可以只择其一？怎样可以搜集充分的证据回答这些疑问？搜集这些证据的合适的方法论是什么？

135

在撰写精神分析证据与解释时，唐纳德·斯宾塞（Donald Spence，1982）对历史事实（historical truth）和叙事事实（narrative truth）进行了区分。前者是我们谈到一个故事时，传统意义上所指的“事实”：是对过去事件的一个真实的说明。后者则是用现代话语来理解回忆事件的一个说明。当我们说一个故事是“好”故事时，它并不必要完全“准确”；故事

的核心传达了一个重要的事实。

斯宾塞作出这个区分，是因为许多精神分析学家及历史学家混淆了这两种事实，常常从第二种事实推测第一种事实，然而，他进一步指出，历史事实是一个难以达到的理想。婴儿期的许多事件发生在意识与语言之前，而且无法在后来的生活中再度唤起。婴儿的观察者充其量是以他们所观察到的现象描述出成人（观察研究者）的推断结果。除了存在于经验和描述之间的鸿沟之外，斯宾塞还指出，每个成人为了避免回想起某个不愉快经验所采取的防卫性行动，都成为回忆事件的一种障碍。一个人对自己生活的说明，是带有自我欺骗的扭曲了的记录，如果确实发生了这种扭曲的话，它甚至会阻碍一个人认清，特定的回忆只是在精心捏造事实。结果，这些造成当前生活最大困境的事件或许是最不容易去调查的。

传统精神分析方法的结构与长度，是为了触及这些条件下的一些事实而设计的。为了有助于重拾遗忘的与被压抑的无意识经验，被分析对象躺在一座沙发上，不用面对分析者的凝视，试图观察潜藏在心里产生的所有想法之下的“基本法则”。分析者主要在这样的一些场合说话，在这些场合解释可能阐明了被分析对象对于分析者的假设，反过来，这些假设可能是从与父母或早年生活的其他人的关系中转移过来的。一般说来，在这种情况下心理解释可能有助于说明过去的经验。

每周进行4—5小时的分析的情况，可能会持续数年。见面的频率对建立一个紧密的、最终安全的关系是很重要的，在其中被分析对象可能在经历与成长中检验与分析者的一种紧张关系。这种持续见面是必要的，因为所有人们建构出的无意识障碍，都是为了避免想起痛苦的记忆。经过足够长的时间后，一个被分析对象可能会开始觉得回忆起来是足够舒服的，136 然后就会讲述，继而分析重要的经验。但重要的是，较长的时间是必要的，因为许多早期搜集的回忆资料或许不完整，甚至是完全扭曲的。时间推移或许可使被分析对象与分析者讨论各种理由，并开始分享一些精确的结论。

弗洛伊德（Freud）把分析的过程比喻为一个考古学的挖掘：人们通

过追溯最近发生的事情，最终触及它们在久远过去的基础。而斯宾塞的观点则是，即使通过这样一个精心设计的分析过程，历史事实仍然无从捉摸。分析者与被分析对象可以预想的最佳情况是，建构一个叙事事实，使现在的困惑与过去的经验具有意义。这事实不必是历史事实，但是可以被实际检验。如果被分析对象表现出的行为就像事实确实如此一样，如果这样做能够比以前更有效地行动，那么它就是一个合理的叙事事实。

斯宾塞下述的假定是正确的，即叙事事实与历史事实之间的关系可能是不可知的。然而，如果分析者或研究者为了体现建构故事的艺术活动所强调的自由，而牺牲了心理考古学的科学取向上所强调的严谨性，那么就很容易接受“听起来好像对”的说明，而不管它只有微弱的实证性支持。如果案例中的证据是破碎的或矛盾的，一个分析者的权威本身可能同时说服了被分析对象与分析者。一个独立分析数据的研究者对类似的自我欺瞒必须相当敏感。以此为戒，精神分析者与研究者都必须小心地从证据中区分出偏见。

精神分析方法可以对空想的结论进行检验，但传统的精神分析方法不能原封不动地转换成社会研究方法。时间、金钱、信任与勇气的限制阻碍了这样的转换。进入人们无意识生活的研究，只能在精神分析的情境中、在告知病人或被分析对象时进行。访谈方式或许可以在人性发展与心理生活的特定相关假设的指引下设计与建构。然而，下述的情况仍比诊疗的场景更常发生，即研究者未必能从直接询问早期的童年经验、对其他人无意识的反应、或是权力实践与亲密经验这类令人紧张的事物之中，获得很多信息。人们将以对他们来说较舒适的方式来回答问题，精神分析框架可能有助于解释他们向访谈者讲述的故事。

组织生涯的研究

理解组织生涯，特别要依靠三项知识：个人明显的行动；与这些行动相关的有意识或无意识的想法和意图；工作伙伴的行动、社会关系网络以及建构个人职场环境的组织文化。人们大多很容易谈论他们已经做了什

137

么，但很少谈论他们如何思考以及对事件的感觉。他们更难解释其他人的行为，特别是他们的动机。对于他们自己或其他人行为的无意识含义，人们很少能给出明确的信息。

为了探讨这些问题，我设计并进行了50个访谈，其潜在假设基于埃里克森的分析框架。我试图在人们所说的他们想从工作组织中获得的，与埃里克森指出的人们一生当中对别人的期待之间，寻找出相似性。特别是在组织生涯的课题与埃里克森观察的发展结果之间寻找呼应关系。我提出问题，以引出有关无意识的问题以及有意识的思想或明显的事件。

我与人们交谈两至3小时，或更久。对大部分人而言，这已经是他们可以为访谈所腾出的最多的时间。在回应我的有关工作情感意义的问题时，一些人的确提供很少的信息而没有陈述所经历的事实，或是谨慎、有限地说明他们的过去。一些人的讲述明显是单方面的抱怨。但大多数人，包括莱瑟姆在内，似乎可以开放地谈论，而且通常很热心，常常来点幽默，有时候又带着明显的伤感。他们不只说到接纳与成功，同时也谈到友谊与浪漫的需要、一次次的酒精中毒、家庭心理疾病与工作的沮丧。有几个人说到，访谈有助于他们理解自己的生涯。我想我作出的决不打扰他们的隐含保证鼓舞了他们对我的信任，于是他们尽可能向我作出最好的讲述。

在我们谈话时，我认真倾听并作出标记以表明童年事件或无意识目的可能影响了他们作为成人工作者的行为。例如，莱瑟姆几次把他所在机构的特色形容为一个“家庭”，于是我提出问题，以探索早期家庭经验如何影响他对组织的期待，以及在组织中和其他人的关系。我试着检验浮现出的假设，即他对于加入机构的明显矛盾，不仅反映了一个发展性的计划，也同时反映了在他的家庭中出现的关于权威与亲密关系的冲突情感。他在家排行老二，是一个大家庭九个孩子中的第二个儿子。让我感到好奇的是，比如，他的家庭地位是否导致他不仅要爱，同时也要恨，去恨在他之前出生的人，那些和他争夺关注的人，以及那些把其他人带到他的生活中的人。

138

在分析访谈时，我考虑了三个脉络。第一个脉络是整体来看访谈内容：人们谈到的自己是什么以及言谈之间出现的明显主题。比如，莱瑟姆的复杂期望：要加入组织与他对其他职员的轻蔑之间所显示出的有关隶属问题的矛盾心理。

我在第二个脉络中检验这样的主题，通过精神分析理论和案例资料，去看他们呈现的有意识或无意识思考有什么样的普遍原则。莱瑟姆的矛盾心理提示了一个更广泛的假设，关于亲密关系的心理冲突会与成为工作组织的一员相抵触。比如，埃里克森谈到，组织成员资格是一种亲密的表现，但同时也描述了一个亲密与孤立之间的发展性冲突。莱瑟姆和其他人观察到的是，对亲密关系感到舒适自在，依靠一生当中有爱一个人（比如父母）的相对不冲突的经验。反过来，精神分析文献提供了在分析访谈时可以提出的更明确的问题。

有时候我能够回答这些问题，但是通常我不能。然后，我在第三个脉络下进一步检验假设——通过所有50个访谈。比如，我寻找其他的访谈者，他们似乎感到在心理上成为一个组织成员有困难，而且对于与工作者、家庭成员或其他伙伴的亲密关系，他们有复杂的或负面的意见。

在莱瑟姆的例子中，我想到两个可能的叙事事实。在讨论它们之前，我要提出第三个可能性，根据主流的组织文献所指出的，莱瑟姆的组织生涯可能被视为一个有意识的、深思熟虑的、持续的努力过程，即使非常缓慢，他还是努力去学习组织期待什么，并去适应它。这个解释与证据是不一致的。这意味着成为组织成员的过程是没有冲突的、或多或少稳定的过程；也暗示着莱瑟姆的案例不仅涉及对成为一个组织成员相当裹足不前，而且他不愿把握加入组织的有利机会。

一个合理的叙事事实说明了莱瑟姆部分有意识的、部分无意识的发展进程。这个故事并不完整，但有助于知道更多有关莱瑟姆的事情。不过，发展进程的主题符合他所说的一切。与此同时，他的评论表明了一个第二叙事事实，体现了他加入组织的心理矛盾，是关于权威与团体隶属的终生冲突的一种表现。然而，他所说的一切还不足以建构出关于这点的连贯

故事。

这两个有关莱瑟姆生涯的叙事观点是不矛盾的，同时与精神分析理论也是一致的。它们涉及了不同发展阶段的可能事实。第一个观点与个人为了成长而追求的一系列检验有关。第二个观点则与权威和亲密的冲突有关，这种冲突或许影响了一个人面对这样的检验的方式。

139

即使莱瑟姆所说的已经足以同时建构出这两种叙事事实，但仍有其他有关他生涯的合理说明存在——有些强调有意识的计划；其他的则强调不同的无意识目的与冲突。在研究中，如同在精神分析中，任何解释都不可避免的是片面的。我强调这两种解释可能是因为，它们以互补的方式阐明了冲突，这种冲突不仅对于说明莱瑟姆的事件很重要，把它弄清楚之后，在解释其他人的组织生涯时也一样适用。

组织精神分析研究的未来

所有社会研究都是探究性的，其发现永远是不确定的。更何况，精神分析所探究的领域比其他社会调查的对象更少被大家理解。然而，因为它提供了其他分析框架无法作出的解释，所以即使无法保证确切的结论，我们应该也愿意接受其冒险性，以不完美但具有启发性的方法和明确的深思来进行实验。

对无意识组织生活的研究永远不会具备传统分析方法的长度、强度或严谨性，甚至无法完美。但我们可以使方法适应社会研究的规范。我们应当寻找可以和那些愿意且可以花长时间与我们一起的人进行详细交谈的情境。特定的方法取向取决于我们想知道什么，以及我们可以达到的关系。

综合性与系统的抽样是虚构的。我们应安排方便的样本，安排那些愿意和我们谈话的人。在愿意开放地讨论相当私人的事物的人们当中，他们谈论的具体方向是有差异的；但他们共有的想法与希望，肯定也代表其他人的想法与希望。在倾听过程中，我们应当同时对团体间的差异性以及个人间的相似性保持敏感。时间一久，我们可以更进一步地弄清楚谁可以作为其他人的代表。

当我们如此简要地检验无意识思考在有意识生活中的表现时，我们仍然必须比其他研究者更小心地避免把我们自己的希望与冲突加到我们的谈话对象身上。我们将无法对我们的研究主题进行精神分析，而且我们的研究将以更多的疑问而非确定的结论来结束。但精神分析的本质是，它提供了有关组织生活基础与结构的坚定的假设。它认为研究者必须以同样的方式理解行动者本身所做的行动：在根据当下有意识意图的同时，也根据无意识（通常似乎是更久远之前）的目标。这些解说要求检验其他的可行性，以便作出关于组织的——以及其他方面的——最一致的、综合的、真实的经验的说明。

140

注　释

1. “莱瑟姆”（Charles）是个假名，其生涯中一些可以辨认的细节，在此已作了修改。

2. 这些大部分是一般的精神分析假设，而且埃里克森并不是唯一提出相关理论的人。然而他所强调的是，对作为一种发展动机的个人自我同一感进行了详细的阐述，以及他关于社会关系发展阶段的构想。

3. 埃里克森系统地阐述了每个发展阶段所面临的困境和挑战。他把第四个阶段的任务称为“勤奋对自卑的冲突”。

4. 对埃里克森关于人格发展的分析框架作一些补充，获得勤奋感需要满足三个先决条件，即对以下两难困境的满足，发生于婴儿期早期基本信任和不信任的心理冲突（阶段 1）；发生于婴儿期晚期的自主与害羞和怀疑的心理冲突（阶段 2）；发生于童年早期的主动与内疚的心理冲突（阶段 3）。在成功建立亲密感之后的两个阶段是：发生于成人期的繁殖与停滞的冲突（阶段 7）；发生于老年期的自我整合与失望的冲突（阶段 8）。

参考书目

Baum, H. S. (1990). *Organizational membership: Personal development in the workplace.* Albany, NY: SUNY Press.

Buchanan, B., II. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organization. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533–546.

Dalton, G. W., Thompson, P. H., & Price, R. L. (1977). The four stages of professional careers—A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*, 6 (1), 19–42.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433–452.

Hage, J. (1980). *Theories of organizations.* New York: Wiley.

Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

Hall, D. T., & Kram, K. E. (1981). Development in midcareer. In D. H. Montross & C. J. Shinkerman (Eds.), *Career development in the* 80's. Springfield, IL: Thomas.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work.* New York: Wiley.

Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

Porter, L. W., Lawler, E. E., III, & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations.* New York: McGraw-Hill.

141

Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Spence, D. (1982). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis.* New York: Norton.

U. S. Department of Health, Education and Welfare, Special Task Force. (1973). *Work in America.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation.* New York: Wiley.

Wanous, J. P. (1980). *Organizational entry: Recruitment, selection and socialization of newcomers.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Malik, S. D. (1984). Organizational socialization and group development: Toward an integrative perspective. *Academy of Management Review*, 9, 670-683.

Yankelovich, D., & Immerwahr, J. (1983). *Putting the work ethic to work.* New York: Public Agenda Foundation.

（校译/崔玉晶）

第 4 编

对实务工作者学习的研究

第7章　处方与反映性学习：怎样可以阻止你这样说它

罗伯特·W. 帕特南
Robert W. Putnam

最近有个同事撰写了一篇文章，倡导行动研究的取向并强调它在职场中的重要性。他将这篇文章送给几个他所了解的实践者，并问他们的意见。一位女士建议他把文章修改为“指导读者正确地做事”，对此他很怀疑，但没有说出口，“她是不是太天真了？她要找一帖万能良方吗？”

我们大多数人都想吸引人们投入到有效的学习经历中，于是轻视公式、规则和处方，认为它们相对行动来说是肤浅的。技能的操练需要一种贴近现象的直觉性判断（Mayo，1945；Roethlisberger，1954）。人的行为举止受价值和规范系统引导；互不联系的技术的零碎改变所发挥的影响十分有限（Lewin & Grabbe，1984）。规则不能自我应用；每一个规则都要有其他的规则来规定本规则的应用（Homans，1950）。基于上述理由，由于没能发展出正确使用规则和处方的实践知识，新手很可能误

用它们。

然而，有心的学习者会研究规则和处方，特别是在早期的学习历程中。当一位参与者在“促进组织学习”的工作坊结束之后说：“如果你能给我们一个清单，上面列明八件要说的事，对我们的开始才会有真正的帮助。”这个人并不幼稚；他了解一堆处方并不能取代真正的精通。困难在于新的实践理论不可能被整体性的掌握。但如果它是零星获得的，那么，这些零星片段就可能以破坏整体的方式被不当使用。

146

因此，我们理解主动协助人们从事反映性学习的教育工作者对教学处方的矛盾心理。是以，当我们设计处方来帮助教师产生反映性学习时，这不是很矛盾吗？一方面，这类处方承诺在困难和不确定的任务中提供帮助；另一方面，它们又要供出诱使人们降低了技术的反映性学习技巧的幽灵。

本章谈论的是，通过实践理论的学习来吸引社会系统中不同成员投入到反映性的学习中时，“处方”所发挥的作用。这个新的实践理论是阿吉里斯与舍恩（Argyris & Schön，1974，1978）提出来的，称之为第二型理论（Model Ⅱ）。本章将举例说明，当一个新手逐渐熟练掌握第二型理论时，是怎样用不同的方式来使用处方的。本章同时指出这些转换是如何产生的，通过对特定情境中处方的使用或误用的反映，学习者发展出与实践理论（处方从实践理论中产生）更一致的行动的知识和技能。

学习任务：掌握作为使用理论的第二型理论

阿吉里斯与舍恩（Argyris & Schön，1974，1978）提出，人类拥有决定一切审慎行为的行动理论。这些理论分成两种：个体能够清楚陈述的信奉理论；必须从实际行为中才能推断的使用理论。研究表明，虽然人们的信奉理论差异很大，但实际上每个人的行动都与他的使用理论一致——阿吉里斯与舍恩称之为第一型理论（Model I）（Argyris，1982）。第一型理论

是一种想要凌驾于他人之上的单向控制理论（unilateral control theory）。行动的设计要维持四个隐含的价值观念：达到行动者规定的目标、要赢、压抑负面情绪、要理性。主要的策略有单向倡导（unilateral advocacy）、控制性探究（controlling inquiry）、保护自己和他人等。这些策略的后果包括防御的人际和团体关系、有限的学习以及效率递减。

阿吉里斯与舍恩提出一种另类的使用理论——第二型理论，以创造学习系统。第二型理论是一种连接控制和探究的理论。它的潜在的价值观念是有效信息、自由和了解情况的选择、内心承诺。它的主要策略有结合提倡与探究、使推理明晰并且能够对证、鼓励其他人做同样的事。这些策略的结果包括学习改进策略以达到现有目标（单路径学习，single-loop learning）和增进在竞争规范、目标和价值观念（双路径学习，double-loop learning）之间作选择的能力。

大部分人欣然信服第二型理论，但却无法依其行动（Argyris，1982）。进一步来说，学习设计第二型理论的行动，不仅仅是对新技术的学习，它也要求对一个人的实践理论架构隐藏之下的价值观念和假定作出改变。于是，矛盾出现了——处方，一个看来很表面的技术，却在新的实践理论（诸如第二型理论）的学习过程中扮演了一个重要的角色。

处方和第二型理论

“处方”的概念有广义和狭义两种理解。广义上它包含了一连串隐含于普通语言之下的意思，就像料理书中的“食谱”一样，有一张材料和步骤的清单，两者结合就可以完成一道菜（获得其核心的意义）。延伸来说，处方就是设计行动的公式，或是一套指导语。

本章从狭义角度使用“处方”一词，以指称带有特征用词的段落和句子，它们能够被用于设计对情境的某些层级（指人际行为世界中某些不同的行为阶层。——译者注）的介入。处方将重点聚焦在“什么阻止

你……?”这是为了将人们的注意力转移到对他们推理的反映上去。其他有关第二型理论的常备项目的处方包括“我所说的或做的哪些引导了你去相信……?”以及“是什么引导你去做……?”

学习第二型理论的人，通常从狭义角度使用“处方”。他们留意教员所使用的语句并采用它们。本章的目的是描述学习者在变成老手的过程中是怎样运用这些处方的，同时提示这些变化是怎样产生的。

帮助人们学习第二型理论的教育实践并没有包括清楚的处方“使用指南”（Argyris，1982；Argyris，Putnam & Smith，1985；Schön，1987）。的确，当以与第二型理论的有效信息、自由选择和内心承诺的价值观念不相符合的方式学习时，学习者被警告慎用“花招”或第二型策略（比如上面提到的“处方”）。例如，如果“什么阻止你不去……?”用成了“笨蛋！难道你不知道你应该……”就变成了隐蔽的要求他人去做发话者已经决定好的事的设计。它所带来的影响可能是更加的防御和极端，而不是进行相互探究和反映性学习。这是一个误用处方的例证，即以与实践理论（处方从中而来）相矛盾的方式来使用它。

148

由下面这个例子所显示出来的论点预示了不好的兆头：新手会把处方（诸如“什么阻止你……?”）当作单命令行程序（one-liners）来用。当其他人不是预期中的反应时，他们缺乏坚持到底的技能。随着经验的增长，学习者发展出所有“移动”的技能，并使处方应用于更广泛的策略，譬如“协助当事人探究他的推理过程”。但是，这种策略可能会在学习者的旧有实践理论特征之下的价值观念体系、假定和框架中被持续的应用。当学习者开始能够使用与新的实践理论的价值观念和假定一致的处方和广泛的策略之时，熟练度的增长就要求要有第二次转换。

例证：行动中的处方

本章所呈现的资料取材于我和组织发展顾问保罗（Paul）的工作过

程。保罗和他的几位同事参加了我和阿吉里斯的一系列的工作坊，以学习第二型理论。约一年半以后，我安排自己和保罗更为密集的工作，以研究他如何使用他已经学到的，并帮助他持续的学习。

第一幕："我想这是我想要说的"

这段情节说明保罗学习使用"什么阻止你……"处方的早期阶段。这段材料来自他录下来的我们的密集阶段的第一次会谈。

保罗与一群督导在一系列设计为协助他们学习领导技巧的首次会议中，一位叫琳达（Linda）的督导说，她希望学到帮助近期身陷被解雇事件的人的技术。在保罗问到她想要集中关注情境的哪个方面之后，对话继续如下：

保罗：有没有人想用这个事件作为一个学习的事件？

琳达：我不想用它。

保罗：是什么阻止你用这个事件来学习？

琳达：没有什么阻止我。我不知道，你想要我说什么？

保罗：不，我试着将两件事情放在一起。我听到你说你想要学习怎样处理这些情况。这之后，然后你说，你不想用它。

149

琳达：我不想现在讨论这个。

我已经提过"什么阻止你……"是一个典型的用语，一句口头惯用语句或一个处方。为洞察这句话对保罗的意义，让我们从保罗与琳达之间的行动场景转移到两天后我要求保罗对合格事件进行反映的会谈。

鲍伯：然后你说，"是什么阻止你用这个事件来学习？"

保罗：我想这是一件相当好的事（笑）。

鲍伯：再多说一点。

保罗：我自己正在想，"我想这是我预定要说的。如果阿吉里斯

在这里，他也会这么说。”

考虑一下我们从保罗反映性谈话中发现了什么。第一，他明显地使用了“什么阻止你……”的策略。他谈到它并正面评价它，而且他笑了。第二，保罗说这个策略是“我预定要说的”而且（或因为?）阿吉里斯“也会这么说”。这就像是阿吉里斯在说话，而不是保罗。这暗示了某种特殊的学习或者学习的某个特殊阶段，它被认定为一个模式。这当然是可能的——“像阿吉里斯那样做”的倾向在这一天特别明显，这天也是保罗第一次为这个研究把他的工作录音。

保罗也觉得模仿阿吉里斯不那么舒服，如同他稍后在我们的会谈中的解释所表明的：“我说（对我自己），我不想让人听起来像只鹦鹉或是什么的；我要知道我在做什么，它听起来应该像——在这里我正在使用一个新工具。”“鹦鹉”的隐喻暗示了一个没有理解意义只聒絮口头惯用语的人。缺乏深度理解是处方经常被误用的原因。

保罗继续描述他使用处方的目的：

> 这是一种让琳达看到我所看到的明显的矛盾的方式，对我而言这也是获得我没有的真实信息的方式。我不明白，当琳达说她想要学习怎样去处理它的时候却又不想用这样的方式，真让我费解。

150

这就开始了对情境层级的鉴别，在这种情境层级下，保罗认为“什么阻止你……”是恰当的。尤其，他知道自己要让琳达看到一个矛盾，知道自己要搜集信息。

虽然当保罗使用“什么阻止你……”的策略时有成功的感觉，但他无法把这个小插曲当作一个成功的故事。实际上，当他第一次提到这个可能作为我们讨论的故事时，他说，“我似乎让自己掉入了无法摆脱的困境。”当他坚持探查“什么阻止”了琳达无法使用这个事件来学习时，她变得越来越不安。谈到当这一幕发生时他在想什么，保罗说：

"我感到被卡住了，"这是当时我（对自己）说的。"我不知道如何使自己摆脱阿吉里斯的风格，"我对自己说。"我无法恰当处理这件事。我是不是过于关心我在做的事情了？我是不是卡在了帮助她学习的技巧上了？这个技巧或许没什么用，那就让我先放它一下吧。"

保罗的反映恰好点明了我们在使用新技术的早期阶段可能遇到的困难。对他来说，这是反常的；当陷入困境，他就怀疑自己把新方法坚持到底的能力；他的自我意识也让他能够坚持到底的可能性越来越小。

我在前面指出，如果"什么阻止你"这样的策略被行动者以一种隐蔽的倡导（covert advocacy）方式来使用时（在这个案例中是保罗要琳达谈论那个事件的方式），那么它就和引导第二型理论的内在价值观念不一致了。从我们会谈的其他资料显示，这是保罗正在做的事。当下的脉络中，有趣的是，当对我们的会谈进行反映时，保罗其实也清楚这一点。这些资料表明了对处方的使用的反映可能会有助于学会与实践更为一致的使用处方（他们都从实践中得来）。以下是我从会谈中节录出来的两段话：

我现在看到，如果这是它所进行的方式，她的"我要从这个事件中学习，但我现在不想讨论它"也许就不是不一致的。它（可能已经是）只是一个时机选择的问题。但我没有听进去，我有几分想要强迫把它归类为不一致的事件。

151

我已经预先下了判断，"我确定她可能早就做了一些事情来防止解雇事件。"这是我的偏见，不是吗？

我指出，保罗对他行动的回顾性批判，对他学会将来以更为符合第二型理论价值观的方式来使用"什么阻止你"这样的策略而言是重要的。在会谈中，他描述自己犯了臆断议题、强行解释、忽略意义关联等毛病，这些毛病可以理解为是由他使用新技术时所用的视框所导致的。看起来他

的反映可能会增长他未来认识这类错误（当发生时）的能力，由此，也会增长他再犯时的自我纠错能力。

的确，再犯时，保罗能够通过使用另一个处方（他发展出来的能更为技巧的应用的）来部分地自我纠错。当琳达被问到是什么阻止她使用解雇事件来学习时，她变得更为不安，最后她说：

> **琳达：**如果你不提起，它可能已经被提出来了。
>
> **保罗：**我不明白。为什么？——我的言行里面的什么东西让你说出“我不想讨论这个”这样的话？

“我的言行里面的什么东西”是来自第二型理论系统的另一个处方。不像他开头使用过的“什么阻止你”，这个处方更契合保罗的实践。在会谈中，他说：

> 这是另一个（处方）。这个还好，对这一个我感到自在。现在，我经常使用它，它已成为我的一部分。

保罗的移动看起来帮助他和琳达从死胡同中走出来。后来在一个会议中琳达自愿谈起这个解雇事件。

这一幕举例说明了一个新手如何使用处方的两个特征。第一个特征是，只专注于处方本身，不太理解处方应该怎样与一连串相关的事物相契合。因此，新手很快就被卡住，并且，（可以很不客气地说）对他们坚持到底的能力丧失信心。第二个特征是，处方只在现有技能的脉络中使用，即使当较大的实践场域（处方原本由此发展出来的）与这个现有技能不一致时，也得如此。在这个案例中，现有技能是保罗框定情境为琳达应该谈论这个解雇事件的能力，他的任务就是促使她这样做。会谈的资料显示，保罗在进行反映时能够意识到这个视框，并对它提出疑问。

152

第二幕："我真的进入了他无意识的部分"

琳达事件8周之后，保罗以一种既灵活又有深刻理解的方式运用了一些第二型理论处方，同时，他从处方中生成信息的能力还时常受到限制。

保罗与一位制造业工厂的业务经理迈克（Mike）讨论一个下属的问题——在迈克认为工作的关键时刻，斯坦（Stan）去度假了。保罗鼓励迈克先对他准备和斯坦的谈话作一个角色扮演。他了解到迈克曾经"强烈建议"斯坦不要去度假但又"开放性"的让斯坦自己去衡量这个建议。当斯坦选择去度假，迈克又觉得斯坦"以不尊重我的期望的方式对我作出了不公道的事情"。

在协助迈克对他准备和斯坦的谈话进行反映时，保罗的聚焦于"他认为的事情是一个混杂的信息"：名义上"开放性的"让斯坦自己作判断，实际却批评斯坦不尊重他的期望，因此迈克一定是期望斯坦自己认识到这其实并不是一个开放性的问题。

在下一个20分钟，保罗使用处方来探究迈克对至少五个场合的推理。第一个是：

> 是什么让你很想要把他留在这儿，同时又让他知道他有不在这儿的选择空间？是什么让你这么做的？

"什么让你……"是一个第二型理论的处方，与"什么阻止你……"有互补作用。所以，当迈克说："我不能直接说，'斯坦，你这两天不能休息。'"保罗问："为什么你不能这样说？"当稍后迈克自愿说出，"我想我不让自己说出'留在这里'。"保罗进一步探问："为什么？什么阻止你这么做？"

让我们细想一下，会谈中保罗对他的"什么让你"介入的反映：

> 这相当好，我认为。当时，我想我真的进入了他无意识的部分，

而且我知道我们已触及某些有用的事物的要点。

153　如果比较一下保罗与迈克的工作和保罗与琳达的工作，我们同时看到相似性和差异性。对于每一个案例，保罗都先鉴定“矛盾”，然后用“什么阻止你”或与其互补的“什么让你”来对付这个“矛盾”。每一个案例，他都自然的提起使用第二型理论处方的成就感。

这两个案例在保罗使用处方时对自我的了解上有些区别。在和琳达的部分，他“让她看到一个矛盾”并获取信息。在和迈克的部分，他“进入迈克无意识的部分”，不只帮助迈克看到矛盾，而且协助他对使他产生了这个矛盾的推理过程进行反映。保罗和迈克的工作成为保罗当下的学习主题的范例，即“探究推理过程”的主题。

第二个差异似乎是对关于“使用一个新工具”还是“做一只鹦鹉”的较低程度的自我意识。本章中，和琳达的没有包括进来的资料表明，保罗在被“卡住”方面仍然有些困难；但在和迈克的工作中，他发现自己已能够说出他被“卡住了”并且能找到恢复探究的办法。这些差异表明，在使用一个处方之后，保罗对他坚持到底的能力感到了更多的自信。

保罗和迈克的工作以及保罗和琳达的工作这两者之间的深层次的共同点，与“保罗对情境的框定”和“随后的无力获得推进的意义”有关。五次会谈中的四次，保罗探查迈克给斯坦“开放性”自由判断的推理过程，迈克给出如下版本的回复：在斯坦这样的位置，一个经理，不必告诉这样的事；斯坦应该自己衡量和决定。实际上，每一次保罗都说，“但是迈克，你不直接。”然后迈克重申，他已经够直接了，斯坦应该明白。因此这种重复模式的出现给了保罗五次同样介入的机会。

好像保罗把情境框定成了一个他不得不让迈克承认他对斯坦并不直接的样子。因此，保罗把迈克的回答（斯坦不必被告知）理解为对承认自己不直接的防卫。会谈中，我提出另外一个保罗或许已经理解的基于迈克的反应的办法：

鲍伯：我会这么回应，迈克清楚地表达了一个重要的管理的两难困境。也就是说，迈克是对的。拥有一定权力的经理应该有自由活动的空间，不应该被命令去做事情。所以这是一件我想对迈克说的事："我同意。"

保罗：我也同意。

鲍伯：好。他正陷于一个两难困境，因为他相信他比斯坦更了解斯坦应该做什么。然而，他又认为他不能告诉他，因为这会削弱他认为斯坦应该承担的责任。这是一个两难困境，我想协助迈克更有效地对付它。

154

保罗：所以策略是提出迈克情境中的两难困境。而改变他策略的方法首先是把他的两难困境告诉斯坦——他真的很重视要给斯坦自由，但当斯坦以一种他认为是滥用自由的方式行动时，他又很矛盾。然后举例说明。

保罗通过一个格言的推断积极消化我的指导："所以策略是'拿起'迈克情境中的两难困境。"这样的格言可能会很好的帮助保罗把他的学习迁移到新的情境中。的确，下一幕我们就会看到保罗自己就能"'拿起'当事人情境中的两难困境"。

但"'拿起'当事人情境中的两难困境"不仅仅是一个策略，它要求走出视框（让保罗只是把迈克看作防御性地否定自己责任的视框）。为了看到迈克陷入的两难困境，保罗必须站在一个舍恩所描述的"给他理由"的立场（Schön，1983，p. 68）。就是说，他必须意识到迈克的推理中什么是有效的，同时保持对其推理的有限性的洞察。这是一种"视角采用"（perspective-taking）的复杂形式，其复杂处在于既要"快速进入当下的经验"又要"很快的吸引人们投入到极为重要的反映性学习中"的困难性。要恰当地使用第二型理论处方，就需要发展出采取这类立场的能力。

由于无法提出迈克的两难困境，保罗提供了一个附加的解释：

> 我是如此投入到技术之中，而且一次只看到一件事，我没有看到困境本质的更大图像，这个图像，是我在理论上应该了解与知道的。但我企图捕捉和迈克一起去看他推理的这个机制，也企图捕捉他思考的漏洞。这是一种非常狭隘的方式。

保罗的困难似乎是所有技术学习形式的特征。令人满意的表现要求接踵而来的是一些特别的移动，这种移动通过关注它的影响来表现，也就是舍恩（Schön，1983）所谓的情境“回观谈话”，这种转移会涉及任何几个可能的移动。一些正在学习的人会倾向于“固定”在自己的学习优势（learning edge）上所使用的移动。理解这种倾向的一种方式是，企图了解在学习优势上的移动是需要如此多有意识的注意，即便是训练有素的行动者，也无法完全掌握这么多可资运用的有限的认知能力，因而，唯有借着进一步的实践，某个曾是在学习优势的移动，将变得更富技术性，且不用注意情境的其他方面。

155

在我们会谈之后，保罗与迈克再次会面。迈克决定与斯坦讨论有关他体验到的两难困境。之后迈克说自己和斯坦进行了不错的对话并感谢保罗的协助。

这一幕阐明了在运用处方作为更广大移动的部分时的较高水平技术。其关注点很少放在处方本身，而是放在进入推理的探究移动。当随着初始的处方且使探究推进的能力增加时，关注点便被大量集中在实行移动的机制上。使得情境回观谈话的反应具有弹性这点变得困难。当弹性反应需要让类似的第一型立场“让他去看我知道他应该看的”，转移到对其观点的可能效度的觉察时，困难就变得更尖锐了。在这个阶段的学习里，当行动已变得更具技巧时，行动将维持与旧有实践理论的价值与假设一致。

第三幕：“这是我改变的地方”

在上述描述故事发生的 5 周后，保罗与一位工厂经理，格雷格（Greg），以及他的职员会面，此时他们正致力于缩小组织的人事规模。

格雷格的老板，正执行一个由上层管理者所发起的财务模式行动，老板告诉格雷格必须裁减组织的规模，从 200 位员工缩减到 150 人。格雷格也要求他的员工计算出可以裁掉多少人，但是又能维持工厂所有的工作。这里描述的一幕是来自一场格雷格与职员正在加加减减计算员工数目的会议。

保罗认为裁员的过程是一个极大的错误，是一个组织不断重复的错误。保罗认为，真正的问题是工厂里几个鸡肋部门。保罗认为，要实现这个目标，需要全厂员工跨部门协作，而不是只待在一个车间里，而且更确定的是，不能只在一个特定工厂的一个功能单位中工作。

在他们会谈前，工厂的职员花了 2 小时算了他们自己的数目，加起来总数是 190，比现存的 200 少一些，但比目标的 150 还多很多。格雷格声称这个数目是无法被接受的。

接下来的 45 分钟，保罗企图四次阐明他的观点，即，通过重新跨部门的设计来达成目标。他在我们的会谈中告诉我，他希望说服格雷格“在部门会议挺身而出”说明跨部门工作的必要。每一次，格雷格都反对，因为重新设计是不可行的。关于人数问题，又持续讨论了三次，但是进展缓慢。格雷格说他最大容许到 165 人，但其他职员觉得这么少人无法开展工作。

156

保罗寻求新的方式来说服人们接受他的主张，但是他渐渐感到了挫败感。当他第四次表达自己的主张时，保罗借着使用两个第二型理论的移动（包含“什么阻止你”）转移了讨论的重点。在保罗的行动中，特别具有意义的是，他可以通过迈出原始的框架以及处理格雷格的两难困境，来追踪他的处方使用。这个行动让保罗放弃了“说服他们”的移动，而是协助格雷格来处理这个两难困境。

重要的一幕开始于当卡罗尔（Carol），这位财政经理，争辩说要迎合格雷格的目标是不可能的。

卡罗尔：（一边计算）以 165 人做所有的事是不实际的。

保罗：另一个变通方案是，是的，我们可以用这么多人来做事。

但是需要思考的是回过头来看如何重塑所有的工作。而且这是一种得先进行许多辛苦的准备工作，才办得到的一种重新设计。

格雷格：我不是不赞同。我只是试着使你们去了解我所持的立场，当我赞同你，就得要获得其他人的信服。因为我们不能是唯一这样做的工厂，（其他厂）也需要这样做。

保罗：当然。什么阻止你使你无法在部门会议时，就这样把它说出来呢？

让我们回到保罗在我们会谈中的言论。当我们回顾这一幕开始时，他说“我又来了，在这里倡议”。当我们回到他“什么阻止你”这个介入时，保罗说：

这里是我改变的地方。“好的介入”，我对我自己说。我听到格雷格说一些他迄今从未说过的事情。现在他至少认识到系统有其他的部分，这是问题的一部分。所以或许这是介入的时机：（我看到）一些这类（移动）的接纳性。

157　如同在前几周，保罗满意自己的“什么阻止你”移动。然而，他的关注点很少放在言辞上，而是放在进行介入，一个改变了他对格雷格所使用的方法的介入。

让我们更深入去挖掘保罗如何看待这个情境中“什么阻止你”的相关性。他认为进行移动的时机与他觉察格雷格正说一些新的且可接受的事情有关。什么是格雷格现在看似更为可接受的？格雷格沟通内容的新意义是，用保罗的话来说，“系统的其他部分是问题的一部分”。回想保罗希望使格雷格在部门会议中站出来，并倡导减少需要重新设计的跨组织工作的分量。因此，保罗似乎认为格雷格现在可以更接受的事情是，在会议中提出他自己主张的这种观点。

这诠释显示了“什么阻止你”在这里被用来达成保罗的原始目标。

换言之，这是另一种方式用以说服格雷格去做保罗相信他应该做的。保罗的初步追踪支持这个诠释：

保罗：什么阻止你进入部门会议并这样说？

格雷格：（我的老板）想做的是拍桌子、吼叫以及说“先生，你们被告知要达成一个数目。我们必须去达成这个数目。我并不介意是否我们要重塑工作。这是个妥协的数字。”

保罗：你是否相信（你老板）对你的反应是一种合理的反应？

格雷格：在那一点，这并不重要。看，数字管理的压力源自于（高层）行政主管。

保罗在我们的会谈中解释了，他问“这是否合理”的策略是为了，“如果格雷格了解他的老板对他的要求是不合理的，然后，他就更容易坚持自己的立场”。所以，问题被设计成使格雷格将老板的反应视为不合理的，以进一步达成保罗想要格雷格“站出来”的目标。

因此，接下来发生的事情很新鲜。格雷格回答说“这并不重要”让保罗大受刺激。保罗让自己在进入格雷格的观点框架时具有足够的接受性，他允许自己惊讶，而且将自己的力气由“说服格雷格”中移出。当对话继续，保罗的转移变得明显：

158

卡罗尔：公司成员数目减少是不切实际的。（你的老板）必须要去理解，他必须在公司层面作出这样的主张。

保罗：我只是要确认格雷格的立场。如果我把自己放在他的经验中，我就要进入部门会议的脉络中，而且从过去的经验，我知道我不能力推一个合理的主张，因为我的老板将会不合理地行动。而且格雷格可能会失去他的理智。所以，理解到这个立场之后，我将仍然会说，某些人必须将这个合理的主张往前推。否则这种荒唐之举将会持续发生，而且是发生在这个层级及上一个层级内。

> **格雷格**：在部门会议中的突破将是，如果每个人上演同样的情节，说出“我们不能做”。

保罗不选择加入卡罗尔的立场，而是转为去确认格雷格两难困境的效度。同时，他并没有从他认为什么对组织是最好的观点中跳出来。这个移动类似于他与迈克在一起时无法作出的移动。回想在我们的会谈中，通过辨识迈克的两难困境，同时对迈克在处理两难困境的限制进行探讨，我协助保罗去看到迈克对“什么阻止你”（或“什么引导你”）所做回答的可能性。这次会议期间，保罗可以进行这个移动。这是如何发生的？

在我们的会谈中，保罗指出，重要的转变是在他听到格雷格说：如果他老板的反应是不合理的，“这并不重要”，“我想这是我开始改变的地方，而且我能感受到他。”

保罗的言论在这时间点之前是令人好奇的，关于他说“什么阻止你”的介入言论的同时，他也说了：“这是我改变的地方。”或许两种反应同时是准确的，在这个意义下保罗改变了两次，而且是以不同的方式。第一次改变，以“什么阻止你”来进行，是策略之一：保罗不再坚持自己的主张，而是进入格雷格的推理去探究。第二个改变是更深层的，如同保罗开始去同理格雷格的立场，因此去质疑“说服他”的策略。保罗接着说：

> 当格雷格一说：“嗯，这并不重要”，我就开始意识到，“他是对的。他会以任何方式绝口不提。”所以这是我开始对他立场更敏感之处。这是为什么我不再坚持我原始的策略了。

159　保罗可能已经不再把格雷格的回答视为一种抗拒。相反，他意识到什么是有效的，并基于此往前发展。似乎已经发生的是保罗的第二型处方（“什么阻止你”），即便原本被套用在“使格雷格站出来”的框架中，它仍产生数据并激发另一组理解，这同时将保罗推进了另一个框架。在这个变通的框架中，保罗说：“我开始去了解我不能说服人们去做（我认为好

的事情）。我的意思是，这里有一个实际的两难困境。我被一个系统限制，格雷格被一个系统限制，在那个系统他的思维依据此系统运转。”

通过确定格雷格的两难困境，保罗用他新建立的同理心来行动。这个移动在维持一个保罗与格雷格的学习关系上是有用的，而且在会议中产生了更多丰富的对话。格雷格提出一个“突破性发展”的情节，而且该团体讨论它会是什么样。接下来数星期，保罗协助格雷格与其他人为重新建构可以被总部接受的组织方式，从而发展了一个计划。

这一幕阐明了一个学习者如何变成可以自己进行那些他之前只有在反映或教练的协助下才能看到的事情。这个过程既不简单也不明确；在这个案例中，保罗在他思考使用“什么阻止你”的处方去探究进入格雷格的推理之前，四次倡导了他的观点，而且在这之后他甚至不能立即采取一个给格雷格理由的立场。但这一次，他可以打断他的坚持而且重新框定情境。

总结这一幕所发生的事，处方的误用或许是学习过程的一部分。回过头来看在这个案例中是什么协助保罗看到“什么阻止你”的相关性，这个案例提供了一种方法，以达成他“使格雷格站出来”的原始目标。在他原先的框架中，这种方式看似有效的。然而下来，处方生产了惊人的资料，这些资料引导保罗去重新框定情境。而且同时或许处方能作为一种记忆方式，提醒了保罗第二型理论中“给出理由”的立场，或许提醒了他我们先前有关“拿起迈克两难困境”的讨论。

对处方提出质疑

在保罗学习的这个时间点上，他正开始质疑如何使用一些第二型处方。在我们与格雷格讨论他的工作时，保罗问：“在我的倡导中，我是否做了足够的探究？我尝试去做，但我不知道它是否只是形式上的而已。”保罗说到他倡导自己观点的方式，这个观点指的是工作必须进行跨组织的重新设计。他为自己的主张所做的开场白说：“如果我是错的，请击垮我。”解释自己的观点之后，他说：“我不知道这对你是否有意义，或者

160

我会搞砸。”然而，他没有停下来等其他人反应，而是继续解释他的主张。

当这些段落情节不是以同样的语词，如“什么阻止你”的处方方式，标准化地表达时，它们试图鼓励其他人对质或探究保罗的推理。但保罗怀疑：“也许我正使用一些事情，而我并不是真的允许，也没有以邀请他人探究的方式来陈述这些事情。这是否成为不真实机制之一，也许是一个不允许探究的伪装方式？我不确定。”

在这里我们看到保罗不再有成功感，只因为他已经使用了第二型处方。他知道他或许误用了处方，以一种与第二型理论的价值与目的特性不一致的方式使用了它们。他在我们的会谈中同时提出了这些关注，而且我们也为他设计了方式去创造进行探究的机会。

总　结

本章描述了一位实践者工作的三部曲，随着熟练度逐渐增加，一个新手如何在使用处方上辨别出质的差异。为了方便起见，让我们将学习的阶段相对应到三幕场景中。

在第一个阶段，新手将处方当作金科玉律来使用。对于处方背后的实践理论缺乏专业知识，这让他们陷入问题里，无法跳脱出来。然而，他们在达成“预定去做”的事之后有一点小成就感，他们相信专家的既有成功。同时，他们也对于模仿或“鹦鹉学舌”感到一些不舒服和不自在。

第二个阶段是将注意力由使用处方转移到以新实践理论实行较广大的移动上。在这个案例中，新的移动是“探索推理”：保罗使用“什么引导你”的处方去“进入迈克未觉察的部分”。当关注点转移到更普遍的概念和顺序的移动时，学习者的视野可能因此变得狭窄，而企图将关注点集中于实行新移动的机制，因而难以灵活地响应情境的回观谈话。特别是，这里的数据显示了新手缺乏能力去重新框定情境，以“给出理由”或同理

其他人的两难困境。

在第三个阶段，学习者开始可以，至少偶尔，通过重新框定情境的方式来响应一些意想不到的数据，跳出他们原来的观点去体谅别人。同时在第三个阶段，学习者或许可以质疑他们所使用的处方。他们不仅通过使用处方而感到成功，他们也许会想是否这样的运用是形式上或实质上属于第二型理论。 161

所以，第三个阶段显示了一个进步，从将处方当作金科玉律来使用，到使用它们为新移动的一部分但仍在旧有框架中，更到和新实践理论相一致地使用它们。

这样的改变是如何发生的？在这里强调的是，通过对处方使用或误用的例子的反映来学习。例如，当反映他和琳达的工作时，保罗说自己为对议题有偏见，强迫给对方他的诠释，而且误解了相关意义。换言之，他意识到他所架设起来围绕于“什么阻止你”的处方的顺序移动是与第二型理论的价值与目的不一致的。当保罗质疑是否他对探究语句的使用是形式上更胜于实质上时，这种批判的一个回响便发生在第三个阶段了。这样的反映应该会增加学习者在错误发生时辨认出来的能力，并因而在实践现场改正了它们，就如同保罗在他与格雷格的工作中所做的一样。

反映性学习可以通过训练第二幕所出现的对话方式来提升。在这个示例中，研究者/教育者认识到保罗被刺激到的那一点。保罗的学习锋刃似乎被设计来探究迈克的推理，然而他却尚无法利用迈克反应中的意义。往前推进需要对“给迈克理由”的情境重新框定。教练示范了这样的策略，而保罗通过准则化主动地吸收理解教练的指导：“策略是去摆脱麦克情境的两难。”5 周后保罗便与格雷格实行了这样的移动。

使用处方看来似乎是一种仿效或模仿的形式。如同舍恩（Schön，1987，p. 108）的主张，仿效不是被动的；甚至需要“选择性建构”出在被仿效的表现中什么是重要的。这里所描述的学习阶段指出，什么是重要的进步。新手自己使用处方是重要的，并寻求机会去使用它们。不过，好的结果通常不是唾手可得的。如果学习者反映了什么是有失误的，另一个

162　熟练表现的方面或许被认为是重要的：将各种使用处方的移动当作一个较广大策略的部分。而且当结果仍有一些可以实现的事情时，进一步的反映或许可以引导双方关注处方与移动是怎样被使用的框架上。发展能力来对情境进行不同的框定，是与迈向新实践理论的价值观和假定紧密关联的。

什么使这些处方有用？第一，即使作为实时介入，一个好的处方仍可萃取出有用的数据。当保罗对格雷格说："什么阻止你"，他发觉了格雷格如何思考他老板的行动。保罗可以自己确定格雷格所关切的是有效的。所以这样的介入所萃取的数据也启发了保罗重新框定他与格雷格的工作。第二，处方是容易记忆的惯用语。在重要的时刻，这个语句可以协助处方立即到达舌尖。甚至，处方在暗示各种理解内容上，还可作为一记忆方式，以协助学习者记得自己预定要做的东西。定律不只是定律，它也是对一组概念、模式与行动的提示和线索。

处方的生动性有助于关注反映。保罗似乎回忆了他曾使用一个新处方的片段，并提出来在我们的会谈中讨论。

在处方作为窍门的使用与误用上，这些考虑给出一个不同的观点。这是真的，学习者通常在他们认为理所当然、已被自己框定的情境脉络中使用处方。我已经指出这是必需的，作为一个学习者必须从现行框架的观点中看到处方的相关性。将使用处方视为可以使学习者获得经验，并借此变得更有技术的机会；而它也提供了机会以反映处方如何被使用。逐渐增长的技巧，辅之以合适的训练和对场景的反映，学习者变得可以从仅仅把处方当作窍门发展到真正的重新框定，从肤浅的技术发展到与具有深层实践意义的一致的行动。

参考书目

Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning, and action.* San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science.* San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Homans, G. (1950). *The human group.* New York: Harcourt, Brace & Co.

Lewin, K., & Grabbe, P. (1948). Conduct, knowledge, and the acceptance of new values. In K. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts.* New York: Harper & Row.

Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization.* Boston: Division of Research, Harvard Business School.

Roethlisberger, F. J. (1954). *Training for human relations: An interim report.* Boston: Division of Research, Harvard Business School.

Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.

Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

（校译/陈江华）

第 8 章　重新框定：经验在教师专业知识发展中的作用

汤姆·拉塞尔　　休·芒比
Tom Russell　　Hugh Munby

如果我们问任何一位中小学教师或大学教授："您如何学会了教学?"回答很可能是清一色的"从教学中"或"从经验中"，好像这个答案是显而易见，毋庸置疑的。尽管我们知道行动和表现可通过经验学习，但个中原因我们却知之甚少。自1981年以来，我们的研究重心转向关注教师与其自身经验之间的互动上，当然，正是由于这些经验，老师才茅塞顿开，从而领悟教之真谛。这项研究始于1984年，是基于舍恩（Schön，1983）的著作，因为他所阐释的实践认识论（the epistemology of practice），为理解"行动中认识"（knowing-in-action）与"行动中反映"（reflection-in-action）所涉及的场域、严谨性和意义等问题上，提供了一个新的论说平台（Russell，Munby，Spafford & Johnston，1988）。本章我们讨论的重点是舍恩理论中的关键部分：重新框定。

“行动中反映”的过程是非逻辑性的、由自身经验引发的，且不易受控制的。从事不同层次教育的老师都知道，根本无法找到一个共通点顾及全班每个学生。有时，当老师听到学生充满个性、别开生面的发言时，成功的教学或许就会突然降临，不期而至。对我们而言，“行动中反映”的本质就是能从习以为常的现象中“听”出或“看”出不同的东西来，也就是舍恩所提出的“重新框定”。重要的是，重新框定的反映方式，根本不同于我们更为熟知的方式，这正是舍恩所提的“对行动反映”（Munby & Russell, 1989）。这涉及以一种有序、严谨和系统的逻辑方式思考并解决问题，而且这个过程应完全在我们的能力范围之内。以“对行动反映”为特征的思考方式要求对熟知的数据进行仔细斟酌。相比之下，“行动中反映”呈现资料的方式则是完全不同的，相应地，呈现框架也应是全新的。当我们系统地思考最新框定的资料时，我们的收获也将经由对“行动中反映”的反映而得来。

165

得益于图尔明（Toulmin）与汉森（Hanson）20世纪50年代的著作，重新框定这一概念变得不再神秘。图尔明（Toulmin，1953）主张，科学是一种看的方式，因而学习科学不再是以原有推论验证新数据，而是学习以一种全新方式研究数据。这种方式的独特之处就是汉森（Hanson，1958）书中第一章所探讨的重点，即观察力。毫无疑问，读者一定会想起书中那些可变换图样的有趣谜题（心理学教科书中也常见）：老妇与少女（p. 11），或羚羊与小鸟（p. 13）。特别吸引我们的还是那股魔力，它竟能突然之间敦促我们从不同角度进行观察。对完形心理学家而言，这个过程就称为完形转移；对库恩而言（Kuhn，1962），在更多意义上，这意味着范式转移。对舍恩而言，鉴于学习有赖于经验，这个过程也就被界定为重新框定。

在我们近年来（1986—1988年）的研究中，资料搜集部分涉及对每一位参与老师的访谈，访谈之后，紧接着是一段时期的课堂观察，并且对他们的访谈是隔月安排的。这15位参与的教师中，有的正处于职前师资培训中，有的刚入职一两年，还有几位拥有着多年的教学经验。当我们分

析资料寻求重新框定的依据时，教师们谈论各自工作所运用的语言特别引起我们的注意。重新框定涉及多角度地“看”和“听”的环节，因而这种感知过程也必定是一个统一的过程，在这个过程中观察力具有解释性，当然，它也可反映在语言上，特别是在隐喻的转变方面（Munby，1986）。

本章所援引的两则案例分别从这两位资深教师所面临的实践困惑展开，以期引发重新框定的过程。我们的目标是借助经验和从经验之中开启学习之旅，同时，在这个过程中建构重新框定的意义。我们之所以选择戴安娜（Diane）和罗杰（Roger）作为研究案例，是因为他们全方位地阐释了“重新框定”在教师专业知识发展中的角色，另外，还有两个特征也尤为重要：经验的重新框定有助于教育知识在课程、工作坊和会议等方面的运用；重新框定还在理论和实践之间扮演着媒介角色，并从理论和策略方面赋予实践以新的含义。

166

戴 安 娜

戴安娜是一位有着12年教学经验的小学教师，曾在不同年级任教过。自从教以来，几乎每个暑假她都会参加专业课程的学习。刚开始，她在教学技能方面提高很多，后来，在教育硕士阶段的学习中，她进一步探究各种教学实践的相关研究和基本原理。本次对戴安娜的访谈正值她任教12年之际，这是她第二次教一年级了，在此之前，她已在幼儿园任教两年。

戴安娜所教班级属于大班，共28人，她和她的学生制定了基本的班规，很显然，这样做是为了顾及每个同学在以活动为主的课程学习中得到发展。她在教室四周分设许多兴趣中心，学生可以自愿地从一个活动转到另一个，而不必拘泥于教师的指导。他们也为团体活动，诸如安静阅读时间、进出教室等制定了常规制度。当这些班规运作良好，整体氛围宽松和谐时，学生就自由地选择活动，在教室里四处走动，在不打扰别人的情况下侃大山。戴安娜尊重学生，并努力给予他们尽可能多的自主空间。她传

达给学生这样的感受，学习是愉快的，甚至是享受的，他们有事可做，而她的存在就是要协助他们做事。“平静、温和和关怀”贴切描述了戴安娜与学生之间的互动。看起来她很有能力在多种活动中监督每一个学生，然而她却集中精力关注了其中的个别学生。

戴安娜的实践困惑主要在于学生和她的角色，后者体现在她自己发现的所谓“学习途径”中，这个概念反映了她对个人发展和学习风格的关注。她的实践困惑就来自于她对学生的密切关注，同时也来自于她对自己的教学方法如何促进学生学习这一过程的评价。戴安娜对实践困惑的重新框定，丰富了她对教学模式的认识，重塑了有关儿童学习的信念，拓展了她的教学方法体系。在接下来的章节里，我们总结出戴安娜特别关注的三个困惑。

关于为活动寻求合适平衡点的困惑

在戴安娜的实践中，一直以来存在着这样一个困惑：什么才是活动中最合适的平衡点？她对于这个困惑的思考主要有如下观点：

> 我认为最困难的事莫过于找到一个让学生受益的活动平衡点，他们需要自由选择的时间。有了这个点，你就不必再指导他们什么。当你第四次提醒：“这是你现在应该做的”，他们就很难坐下去。
>
> 在这点上，我发现一个有趣的研究点，即哪种起落变化或什么样的步调才是他们一天中所需要的。当然，这会因教育阶段、年龄阶段的不同而有所差别。我想，这或许真的就是我正摸爬滚打想要发现的东西。早自习他们需要安静吗？人人都知道长时间午休后需要安静。可是如果我告诉他们如何做时，这是否称得上指令性安静，或者他们自愿默读时，这是否又属自我导向性安静。最终，如果你能找到最适合小孩子的东西，那么，有朝一日你将会发现堪称真正重要的东西。

戴安娜的困惑是大多数老师都熟悉的，在她这个专业发展的阶段，主

导她思考教学的这些困惑展现了她如何挑战自我，以满足每个学生和整个班级的需要，诸如“你如何照顾到每个学生的需要?”“某类教学方式为什么不适合特定类型的学生?”“为什么用这种方法教学我会感到不畅快?”“他们如何思考科学?”“我不知道这是否是跟学生交流的最好措辞?”戴安娜相信，只要了解每个学生的学习特点并做到因材施教，就能帮助他们。她尽力平衡活动中教师和学生的主导地位，接下来的例子，将阐明重新框定有助于在更宽泛的意义上理解如何平衡学生需求的问题。

努力营造独立阅读的氛围。第一个例子讲述戴安娜为独立阅读努力创设一个时间和环境方面的有利环境。在一次访谈中，她谈到自己如何为争取20分钟的安静阅读时间而更改策略。去年，她听取阅读顾问的指导按规定建立了安静阅读的模式。顾问的建议办法是如果某个学生无法保持安静阅读，那么全班同学都要连同受罚。不仅如此，这项规定还被列为“班级管理”条例之一。戴安娜对这个原始框架并不满意，原因在于使用这些独断性的评判标准使她感到不是滋味。她发现她的学生由于失去阅读时间而郁郁寡欢，而且，这项规定也不能实现他们的目标。正当戴安娜基于班级的这种现状表达自己的不满时，这一问题又被框定为“个人管理”事项之一。戴安娜的解决之道就是心平气和地要求不能安静阅读者放弃个人自由的特权，重新回到座位。这样的策略与她的信念息息相关，尊重每个孩子，并营造一种氛围引导他们为自己的学习负起责任。重要的是，这种解决办法也源于戴安娜对问题的不同角度地“看”。正如如下所示，她对新框架非常满意。

167

> 下午，我班有“安静读书时间”，他们全都在独自看书，没人说话。他们没有出声读书，只是在看，而我却读了半本小说。我真的喜欢这样，要知道榜样的力量也是很重要的。刚开始，他们许多人都盯着书看，走马观花，匆匆乱翻，然后，将书丢回图书馆。现在，他们学会忍耐了，正琢磨着如何才能好好阅读。至于迈克尔（Michael），一个很活跃的男孩，他也会找一个地方看书，免得有人干扰。不管在

门后或是桌下，我都禁止他们窃窃私语。一旦有人窃窃私语或高谈阔论，我就走过去把我的手放在他们肩膀上，并要求他们回到自己的座位上去。他们全心读书，也就没有自由放松的空间。去年，我的做法不是这样的。他们坐在自己的座位上，都有四本书。我一摇铃，“安静”。如果有人说话——这是我们规定的方式——如果有人说话，我们就要把书拿走。这些小孩子大部分时间都是如此疯狂，几乎一直到圣诞节，他们都还无法安静上 20 分钟。我想现在我采用了一种更为人性的建立时间观念的方式，因为他们大都能安静阅读 20 分钟了。(10 月初)

制定班规。戴安娜努力制定班规，为我们提供了第二个例子，这主要涉及她对达到适当的“活动平衡”的困惑。戴安娜的部分困惑似乎是众所周知的一对矛盾，即对学生自由选择学习活动的尊重与对班级管理和个人交往所需的班规的重视。直到戴安娜参与我们的研究，她的班规被认为是有效的，因为在不干扰他人自由的前提下允许 28 个学生可以从一个活动转入另一个活动。戴安娜谈到，她对去年制定的班规并不看好，这促使她有意识地更改策略。她还说，最初，她立下一条规定，但她发现学生们并不能有效地遵守，后来，她不得不放弃转而进行下一个尝试。周而复始地，她很快就对自己的努力有了挫败感：

168

去年，我很受打击，因为班规没能奏效。我曾让一些小滑头把头放自己桌下，并说：“低下你们的头，我不能忍受你们的吵闹。”我也曾将头也放在桌下……今年年初，我意识到我没有尝试——*如果我有一个新规定*，*那就要开始执行*，反而说这不会起什么作用，我不要这么做。我没有给学生足够的时间熟知它并坚持下去。现在我懂得选择一项，开始实施，并且坚持。如果我说“请注意听”，然后，我就会等下去直到每个人都在听。要乐于等待，有足够的耐心。要知道，如果亚历克斯（Alex）在那，或许你要等上 10 分钟。

从学习的角度来说，戴安娜的解决之道已如上所述。前些年，这些困惑似乎被界定为“管理”问题，好像只要告诉学生如何做就足够了。今年，制定班规又被“看”做“学习”问题。一旦条件成熟，新的框架可以解决实际问题，因为戴安娜懂得调用学生这一年龄阶段所需要的练习、时间与耐心。重要的是，这种重新框定的方式看起来既增强戴安娜关于学生学习的知识，也提升了她自己的教学方法。她终于明白，学生需要时间学习新的技艺，而戴安娜需要耐心等待哪项新技艺被学会的信息。这样的成功可以迁移到其他的班级实践中，戴安娜更加意识到自己需要提供学生在学习一些新事物上的“第二或第三次机会”。

169　戴安娜从寻找适合每个孩子的活动平衡中走出困惑，同时，她也从寻找理论与实践之间的平衡的角度看待困惑。戴安娜对自己教学既注重照应理论，又在意实践效果。这两个例子表明，一开始，理论指导实践，然后，由来自经验的重新框定将理论进一步拓展并作出详细阐述。戴安娜的许多专业课程引领她形成一种认识，即与“传统课堂”相比，教师要更加相信孩子们对自己学习的责任感。戴安娜对这些认识仔细斟酌，发现它们是恰当的、值得追求的，不过，她也很在意来自学生的“反馈”。另外的两个实践困惑：教师什么时候介入和如何让家长参与，这同样可以从引导理论与实践彼此平衡的重新框定来阐释。

170

关于教师介入的困惑

戴安娜的第二个困惑就是在她的教学实践中持续出现的两难困境：她认为她的工作在于教育并帮助每个学生获得良好发展，同时，她也认为在学习这件事上学生应有自主决定和自我管理的能力。不足为奇的是，在她教师角色中的潜在的相互冲突的东西让她产生了应该介入多深和如何介入的困惑。她心中自问：“我要不要为了一个学生而改变教学，或仅仅观察和记录是否足够?”“我应该敦促他们还是直接介入他们?”在下面的访谈片段中，她吐露自己感觉好像卡在了“让孩子选择”和“促使孩子完成”

的两难境地中。

> 有时，我不知道自己是否督促他们过多了。你知道，只要你不要求他们做太难的事情，就像正确拼写，这简直太难了。我告诉一个男生："我让你写得像个一年级学生那样。我觉得你不必写得像四年级的。"他的哥哥读四年级。你知道当他写字的时候，他会从哥哥那里模仿一些负面的东西。
>
> 日记就是要他们写自己想写的。但是，你多少应该"督促"他们写自己想写的吧。我不知道戴夫（Dave，一位专攻于儿童作文研究的同事）对此有什么看法，或许他会说这就是介入，我正在介入。但是你明白，这就是我的职责所在。如果你在阅读教学中也不介入，他们将会到四年级才学会阅读。

戴安娜对日记写作所作的修正，是教师如何通过自己介入解决困境的典型。有趣的是，随着提出问题进而解决问题的时间推移，她的语言也随之改变。年初，戴安娜谈到，从"使他们放松进入"为突破口鼓励学生的个人写作。

171

> 我尝试让学生进行日记写作，而且我们都尽量以放松的心态面对。"教室里是否有一个你能抄写的字?""如果乱七八糟也没关系。""倒过来写。"这样的写作主题确实有点难。因而，他们必须了解很多东西，比如，他们得认识字母；他们得理解字母所表达的意思；他们也得懂得用法说明之类的。另外，他们还必须努力"写"而不是"画"。我想如果你让他们自由做，估计大多数学生都会画上一整年。现在，我给他们空白稿纸，并说："写或者画。"到了11月份，我会对他们说："尝试在上面写些东西吧。"我不再用"画"这个词，这对他们来说，简直是挥笔就成、小事一桩。12月时，我发给他们一张底部带有横线的稿纸，并告诉他们："她期盼着能在这些横线上

写作。”

到了元月份，戴安娜说，在她“轻松切入”的方法指导下，她察觉到学生竟然是在不情愿地进行日记写作，而且，许多学生仍是在画而非写，再说，他们的所写也根本算不上什么主题。总之，学生根本就没有如她想象在写作。于是，她改变教学，尝试着鼓励学生加大练笔强度。她解释说，她已经放弃了放松教学和过高期望的做法，现在正以“督促”的方式进行写作教学。

> 我也正在调整关于日记写作教学的方法。我已对他们说……戴夫会说：“让他们写。”但他们不写，他们像有些成年人一样懒散。他们喜欢画，真的，他们一有机会就会画一些对自己很重要的东西和诸如此类的。但是，他们确实需要一点推动力才能写下去。“今天你打算写作！你正要写呀，正好给我秀一下你已经写好的吧。”“今天或许你不打算写东西，当然也可以。”过去，我总是这样说。现在，我不这样说。每个人都要写！

从戴安娜的话语中，我们可以看到她在日记写作方面渗透更多的指导性因素：“我变得有些严格了。”“这是我的责任。”“或许我应该再多督促一点。”“我多少应该让他们写点他们自己想写的。”“我让他们写一个关于亚当（Adam）的句子。”“这个可以用来督促写作。”在她修正的日记写作方案中，她提供了更多的细节指导，相比之下，学生自由选择的机会少了。她把自己的期望强加在了学生写作上，而不是信马由缰，想写什么就写什么，想什么时候写就什么时候写。

172

从某种程度上来说，这种改变实际上由她上一年的经验促成的。那时，她保留了学生的日记，以便观察日后的进步。她发现如果让他们自由选择活动，他们几乎不会有明显的进步。当然，她的“想写什么就写什么，想什么时候就什么时候写”的做法与她相信学生有能力做自己学习

的主人的理念是一脉相承的。只不过，现实中这对很多学生都是不起作用的。从戴安娜在访谈片段中的话语可以得知，她对写作教学已经有了较之以前非常不同的看法。起初，她的观点是只要学生有机会练笔，他就能学会写作。后来，她的观点是学生只有通过练笔才能学会写作。相应地，这也就是戴安娜对于写作教学的认识的改变。在她修正写作教学的过程中，*重新框定*的存在是显而易见的。基于对写作教学方法的修正，给学生提供更确切的写作框架，而不是更多的自由选择。通过教师介入，戴安娜走出了她的两难境地。然而，戴安娜仍然认为，真正的写作就是有感而发，随感而作。而她的教学实验中，却将自己的标准和期望强加于学生日记写作中，这表明大多数孩子似乎还是需要一些确定的写作框架。

关于家长参与的困惑

戴安娜与家长的关系展现了教学实践的第三个困惑。在她教学之初，戴安娜曾将“学校”学习和“家庭”学习割裂开来看待。直到她体会到家长在参与学生学习计划中的价值，她才着手与家长的接触，不再仅仅采用正式报告与访谈会议的方式接触家长。她将专业的关注点集中在课堂活动的组织上。接下来的陈述，戴安娜谈了她如何改变与家长互动的模式。

> 我想知道站在家长的立场考虑问题，是否真正重要，而我以前并没有这样做。家长们来到班上接孩子，我只是放下手头的事儿，向他们说：“嗨！你好！他今天表现如何?”我很关心我的学生，不过，以前我总是想“我应该自己教课。我不需要任何干涉。”想不到的是，家长确实在这个层面上具有重要作用，特别是在孩子的阅读问题上。正是他们的介入，孩子的阅读状况才会各不相同。这真像一种伙伴关系。我花很长时间才悟出这一道理。这就是公关。

从应该对他们负责的人到潜在的合作伙伴，戴安娜在她的专业生活中渐渐转变了对家长角色的认识。这种转变是随时间推移而发生的。最初，

源于对一些具有“特殊需求”的孩子在家庭支持计划的协助下取得进步的关注。她从中得到启发，所有学生在学习上都能从家长的支持中获得帮助。于是，她决定集中精力组织更多的、家长积极参与的活动。很可能，作为一年级老师，她的与日俱增的自信促成了这种转变。现在，她很乐意开放自己的课堂迎接家长的考验，而且，当家长来教室接学生的时候，她也会花费更多时间跟家长随意聊天，尽管这样的谈话会打扰她原有的教学计划。她设计阅读计划，学生每晚带书回家跟家长分享。她频频给家长发信，提供有关阅读活动的建议，以支持阅读计划。她精心构思着与家长正式访谈的提纲，以期能针对孩子在家的学习习惯访谈家长。这样的重新建构在某种程度上受到她与儿子的老师谈话的影响。身为家长，她很感激老师对自己孩子的关注，同时，她也看到了家长合作和支持所具有的价值。

在学校教育中，有关家长角色的新视角似乎已得到广泛认可，可这些先前对她来说简直是不可能的。然而，在新的框架中仍会有些新问题浮出水面：

> 我想我现在应该做的就是，联系这些每晚带书回家、又原封不动带回来的小家伙的家长……引起我关注此事的是一个小女孩，她说：“噢！我喜欢带书回家。我没有时间读，可我就是喜欢带回家。”

因而，有了新的框架并不意味着诸多困惑和问题的终结。对个人实践的审视要继续下去，而且还要本着一种更为严格的态度。在戴安娜每一阶段的专业发展中，理论始终是至关重要的。然而，她才弄清楚自己是如何发现理论必须深植实践才具有生命力。最近，戴安娜晋升为校长。我们期待她关注自身经验，关注理论之间以及理论与实践之间的一致性，而这些也将继续成为她专业活动中的重要特征。当我们将她的案例报告草稿发送给她并征求意见时，她写了如下回复，表明了她很重视对自身经验的重新框定，并获得更多层面上的理解。

174

> 感谢你们给我寄来这个研究的副本，你们知道我是多么喜欢与你们谈论有关教一年级的事情。我非常喜欢读这个案例研究。反思我教学技巧发展的过程对我很有帮助，正如现在我帮助那些必须持续学习如何教学的老师一样。我已经运用我的新经验对仍处于“星期一我该做什么”阶段的老师给予更多的理解和容忍。
>
> 材料送达的那天，我正在处理接踵而来的事情，直到感觉相当受挫。在这个特殊时刻，一些关于我自己的反思给了我真正的动力，并帮助我进一步定位自己的教师角色。谢谢你……

至此，有关重新框定和戴安娜专业知识发展的讨论先暂告一段，我们转向对罗杰案例的关注。还有一点，我们认为，将学习理论贯彻到实践中去的不懈努力驱使了重新框定的产生，同时我们也要关注它对学生学习的实际影响。

罗　杰

他入职已有六个年头了。在一项专为天才学生的特殊计划中，罗杰教七、八年级的科学课。该校这两个年级的所有学生都被认定为“天才”，罗杰所在班有 16 名学生，而且他作为科学老师已有两年多了。据说，罗杰 12 岁时就准备当老师了，那时，他作为社区组织的志愿负责人，第一次意识到他有能力很好地融入学生之中。接着，他在高中和大学期间，阅读和试验了各种学习方法，持续不断地追求着教学的乐趣。直到那年参加职前教育，在一个教学情景中他感到非常惬意，他发现与孩子们共处的经验帮助他弄懂了教育学课程。175

罗杰认为最初两年的教学经历非常有助于他更好地理解学习过程。因为在那所高中，第一年罗杰一天只教半天课，他有时间审视自己的实践。相比之下，大多数新教师疲于忙碌，根本无暇顾及这些。这种教次要科目

的经历也让他对某些限制有所洞察——限制涉及强加到教师身上的一门公共课程。目前的状况下，罗杰很少历经这样的限制。行政部门与全体职员为那些一心想探索适合学生兴趣的计划的教师提供支持。对罗杰来说，工作自主，且有弹性，他很欣慰。

罗杰第二年就在现任职学校教六年级的核心科目。从这次教学经历中，他学到更多有关学生如何思考他们的学校经验。他意识到，他并不了解六年级学生的所有事情，尽管他很想知道。于是，他就要求学生告诉他，他们到底想如何学习。罗杰设计一个计划，即学生可以自由探索他们津津乐道的事物。他俨然成了“智多星”式的智谋之人，为学生的解决问题只是提供方向性的指导和建议性的方法。这样的经历深化了罗杰认识与学生共同学习的重要性。

在罗杰对其专业发展的言谈中，我们看到他重新框定各种实践困惑。这些困惑来自他对教学和学习的兴趣，而且与学生和他自身的学习都有关系。罗杰化解困惑的言行方式告诉我们很多有关他专业知识的发展。他的重新框定教学实践的详细事例产生于较为广泛的情景中，如他聆听他的学生，观察他们与学习材料的互动，以及尝试在实践中察觉到的有关基本原理方面填补鸿沟与协调矛盾。

罗杰在教学实践中纠结着这三种困惑，它们分别涉及：“探究学习”的本质、“探究”与“传统”学习之间的对比以及学生理解的本质。我们看到罗杰提出一个有关实践的问题，并尝试以经验来回答，正如他的学生被要求以他们感兴趣和疑惑的现象来进行实验。这个实验法或许会有助于解答，但更多时候却引发了更进一步的问题，接着这些问题又开启了新一轮的探究循环。在访谈中，罗杰谈到，他是如何倾听来自教室中事件的回观谈话，因而改变着他的学习观点及后来的教学取向。

关于探究学习的困惑

176

罗杰坚信以探究取向来看待学习。在大学参与探究型研究课程的经历，以及数年来身为童子军领导的经验，在职前教育培训前，就提供给他"有关小孩子学习的广博知识基础"。而他的职前培训课程则让他深刻认识到经验性学习的价值。然而，从课堂事件而来的回观谈话，让他了解到"做中学"比他预想的更没效率。他发现，如果学生正要学习科学的概念，探究学习则需要与相关内容紧密相连，同时，他的经验也让他对学生的学习问题产生了困惑。罗杰探索的问题与德赖弗（Driver，1983）和巴恩斯（Barnes，1976）的工作有相似之处。这种植根于他广泛阅读和实践经验的相似性，让他对实践的理解产生了新的框架。下面的论述中，罗杰描述了一连串的事件，这些事件引导他进一步质疑，在探究学习的意义上，什么才称得上坚定的个人信念。

> 当我来到这里（教育学院），我是非常勤于实践、善于发现、乐于探究、注重过程的。这真是太棒了，因为这是唯一正在采用的一种教学取向和哲学。我尝试运用它，它还真有用。孩子们很喜欢探究，他们真的沉浸其中，但我注意到的是他们虽然有着许多的乐趣，也喜爱科学，可他们并没有学到什么。我开始想方设法地解决这样的一边倒问题。"没错，我们将有一些乐趣，但现在我们已经有一些乐趣，我们多少得学点东西！"我想，"这真是太愚蠢了。你不能同时并用两种不同取向的教学方式。"不管怎样，我开始查阅更多的有关教学的东西，思考它。我也开始审视这样的做法，尝试梳理清楚这两难困境，即人们如何借助于"做中学学得很多东西或一无所获"。当你在科学课上要求学生去做，他们并没有学到有关科学的任何知识，而仅仅获得了"科学是有趣的"以及"科学是让人愉快的"诸如此类的东西，尽管这些也是非常重要的。
>
> 然而，我想真正冲击我的事情是我读罗斯·德赖弗（Ros Driver）

的书——《小学生像科学家一样?》(*The Pupil as Scientist*?)。一开始,我真的对这本书感到生气,因为它基本上在说,探究是螺旋式的。如果(这些)孩子什么都不懂,他们也就做不了什么。如果他们没有一点背景知识,他们也就不能发现什么,或安排自己的实验以及其他活动。这些言论如此露骨,真让我愤愤不平。事实上,它在讲探究是没用的。可是,我并不想知道这些。这就好比,相信某种理念,就去实践它。无论如何,阅读这本书的结果,真的引领我进入一种状态——以"认知科学"取向进行教学,以及看待人们如何学习。总的来说,我已在这么做了……除此,还激发了各种类型的朗读。而且我发现,实际上,很多人都有类似的感觉。不是某种观点或探究精神是错误的,而是有一些与之紧密相连的内容,还要能以特定的方式进行试验,这样,当人们尝试试验时,他们就有某些案例和工具可资利用。这就是去年我和我的孩子们所做的,这也是轰动一时的。

177

当我们请罗杰举例说明他的意思时,他选择了一个自己特别喜欢的主题,因为这个主题很有意思,大多孩子却不太熟悉。他们有着相关的背景知识,但现象是开放的、可多重诠释的。用于水泵的波纹塑料管在五金店很容易找到,且价格便宜。当一段约3英尺长的塑料管从一端摇摆,它就会"唱歌",而且音调随着摆动的快慢而有所变化。在一次访谈节录中罗杰描述他的相关策略:

我设法弄到一些波纹塑料管,当旋转这些塑料管时,它便能发声,或"唱歌"。它打动了我,这是一种非常有趣的方法。它引导我和八年级学生开始探索科学探究的全部意义。我收集了10根管子,让学生验证它们会"唱歌"的事实,并要求他们能对管子为何唱歌作出解释。他们很快能作出的反应就是研究一下究竟是什么影响了管子,例如,想法之一就是如果你盖住管子一端,它将不再能发声。这又会导向另一个想法,空气必须——很显然这和空气有关——空气必

> 须通过管子。更具典型意义的是，别开生面的讨论空气如何通过管子，并以此作为结束。通常，课堂上会分为两大“阵营”，一方坚持认为由于手，另一方认为由于摇动。当我们一起就他们所关心的问题讨论时，很显然，就会冒出各种各样的答案。接下来，要求他们分头搜集更多的确定性证据，而且开始整合他们的阐释，同时，鼓励他们采用一些更为熟知的事例……在老师的大力鼓励下，孩子们以他们自己的方式进行实验，尝试他们曾在书中读过的实验操作，以及他们正在查寻的资料，因为很少有关于管子如何会发声的解释，不过，可以查到有关声音和声波的探讨。我们用音叉（tuning forks）[1] 工作，孩子们则玩弄它，试图找出音叉与管子之间的类似性，或另辟蹊径作出一些有关管子如何发声的极为有趣的解释，当然，有几个是非常接近公认的解释。

178

关于教学观点的发展过程，罗杰展现了一个清晰的理解脉络。他对于探究方法的坚定信念，使得他很难改变对这种方法的信任，不过，随着他的课堂生活和其他观点的开放，他对教学策略有了全新的、更宽广的框架。关于经验学习的实践限制的困惑，引导罗杰对科学教学有了全新的观点，而这包含了有助学生理解所必需的批判性概念。在重新框定的过程中，困惑的经历和关于探究方法的基本原理的相关争论都是至关重要的。他提供了如下对教学行为的解释，其中可见一个新框架的浮现。

> 我曾牺牲很多个人时间，想确认真正具有批判性的概念或观点，也是我正在努力理解的概念或观点。我发现，这比我一开始所想的更加困难，即使拥有科学学科的背景知识来提取问题的主干。所以说，“孩子需要了解的才是这个领域中真正重要的，当然，目的还在于弄

---

[1] 音叉是呈“Y”形的钢质或铝合金发声器，各种音叉可因其质量和叉臂长短、粗细不同而在振动时发出不同频率的纯音。——译者注

清这之外的意义。”因此，这基本上就是我如何开启教学并决定在教学一开始，就将这一切展现给孩子们的情况。

关于探究教学与传统教学的困惑

罗杰回顾他教学实践的另一个困惑是，每学年他将教学方式逐渐转移到他所谓的“更传统的讲述式教学”。在科学教学上，当他对“胡闹”(messing about)的探究和以活动本位的方法深信不疑，并将其纳入自己的教学时，发现时日一久，他运用更多的还是讲述和问答式的教学，很少让学生为所欲为。当罗杰尝试解答他为什么转入更传统的教学策略的背后困惑时，我们看到他开始对自己教学模式有了更深层次的觉察和了解。这个困惑的讨论源于一次访谈，由研究组请他谈谈自己在教学实践中特别困惑的事情所引发，那时他教学已有4年了。

179

> 我的困惑之一是关于我自己而不是我的教学。我发现，这些年我逐渐地更趋向于传统的教学方法。我不知道这是否会对我产生某些影响，诸如“你不够全面或你做得还不够”之类的建议。这当然不能算是外部的影响。没有人光临我的教室，并对我说：“这些孩子没有在学习。”教学方法就这么转向了，而我竟不知道这到底是为什么。当我静下来仔细考虑时，我会说：“你为什么这么做？因为这真的不是你所信奉的。”
>
> 这件事情（由于转向传统教学而带来困惑）仍在困扰着我。不过，我认为部分原因在于我对学生的学习过于自信，因为有些单元进行得确实比预期要好，而别的单元真是有点糟糕。或许这是因为我没有认真地思考和分析这些，或者是因为孩子们并不认同我正尝试的方式。所以，我开始怀疑我所做的是否有意义。

由于其他教师也在经历和发生着相类似的两难困境，罗杰备受鼓励并

重新思考自己的活动教学法。他参与教育硕士的学习，非常影响他找回自信，继续坚持以经验取向进行教学。

> 参加硕士研修的优点之一就是你将被置于一些以相似方式思考的人面前，他们发现，“是的，某些有效但某些则无效。”我发现这增强了我的自信，我会说：“哦，某些人也正在尝试，因而或许我是站在明智者一边的。”

在他教学的第 5 年接近尾声时，我们又请罗杰谈他这学年转向传统教学方法的困惑。虽然他承认困惑仍在，不过，他似乎已经找到一种更好的方式来看待以下的问题。

180

> 我开始尝试化解这些困惑。似乎这跟我对自己教学生活的规划程度密切相关。我越来越感受到，当着手某单元的教学时，也许我并没有好好地想清楚，或者没有书面规划，我退回到传统式教学中去。因而，现在我更能有意识地对我自己说：“不，你不能那样做。”在我尝试运用这种方法之前，我真得认真思考一下。不过，我也发现在我展开某单元之前，在我以自己的方式组织教学之前，实际上我不得不谨慎，并开始观察它如何进展，以及会自然地向哪个方向发展。所以，在下一个班级，下一年，就应该更进一步在这些事情上下工夫，诸如孩子对什么感兴趣，哪些概念是孩子们应该掌握的，等等。

在此，罗杰对自己实践的重新框定使他进一步拓展了他的专业知识，尤其是教学规划和课堂教学之间的关系。通过面对、化解他转向传统教学过程中的困惑，罗杰得到了新的理论。最初，他框定的困惑主要在于对活动学习的价值的质疑。当他在科学课上和教育硕士学习中探究这些困惑时，他重新框定的困惑主要在于学生掌握概念的规划、准备和意识上。关于传统教学转向的新框架使他更加关注备课的角色，也更加意识到理解学

生掌握主题概念的重要性，以致他能为未来的活动教学作出规划。

关于学生理解的困惑

有必要理解学生关于科学的概念，是罗杰教学实践中第三大困惑的核心所在。学习即为理解某人的世界，这个观点引导他思考如何才能让学生自己探究以澄清科学概念的方式呈现课程单元。在对他重新框定的有关学生理解科学进行分析时，两个主题浮现出来：他回顾自己的教学实践并聆听学生的反馈，他重新解释了他规划单元和课程的策略。

181

> 我现在更容易回头看，有什么对立于“疑惑”、“下一步我们怎么走?”的事情发生。我也可以完全预测到将会发生的各种事情，同时，我也了解孩子们哪些事情是理解的，哪些事情是不理解的……因为现在各项事情井井有条，所以我可以从中抽身，将注意力集中在那些不能同样投入的孩子，并思考他们之所以不能的诸多因素。另外，还有你如何将他们从一个程序化的状态转变为乐于探究悬念的状态。一位在读七年级的女孩由于没有处在某种状态而迷失了自我。现在，她真正喜欢上了无序的状态！对她来说，这提供了挑战。可是，她达到这个阶段，花费了相当的努力。关于这些均来自于我报告中所提到的反馈中。

“孩子们的反应真让人不敢相信”，“孩子们告诉我他们是如何愿意学习的”，“责备他们并了解他们以前习惯于什么，他们怎么看待这些，当然，我知道我是怎么看待这些的”，“花更多的工夫了解这些孩子”，“用概念图解，很容易就能识破这类错误诠释”，“很容易识别出哪些孩子属于线性思维”，等等，当我们单独看待有关罗杰谈论学生做什么的措辞时，罗杰对学生的回观谈话的倍加关注这一线索浮现出来了。

通过退一步以观察学生的反应，罗杰与个别学生进行了书面和口头的对话，针对学生对于科学的观点，他阐明了自己的理解，同时也挑战学生

再次对这些观点进行思考。最初曾用在自己规划中的概念图解技术（Novak & Gowin, 1984），之后发展成一种帮助学生学习的策略，正如它帮助他识别出那些对概念感到疑惑的学生一样。

> 这个概念图解所蕴涵的思想是宽松的，它不必是一件非常清晰流畅的事情。尽管如此，那些写作不够流畅，甚至不能针对细胞再生或别的什么写上一页纸的孩子，他们依然能够领会主要观点，至少可以给你们展示他们是如何将这些铭记在心的。这实在令人着迷！因为我把这个技术运用到课外作业上了。它太了不起了！匆匆一瞥，就能明白我的失误在哪儿……你从概念图解中的收获有：很容易识别出哪些孩子属于线性思维，哪些孩子在掌握这些观点上真的存在问题。我运用概念图解技术进行工作，不再一味纠缠于有关孩子如何学习的问题。它深深地影响着我。我也不再回头急着改变自己的一切，并说："嗯，我必须改变周遭的事情！"因为我认为相当清晰明了的事情其实并不……我确定了主要领域的分类，例如能量、动力和摩擦力，并尝试梳理出一些整合性的代表。我曾运用概念图解表现我是如何看这张全貌图中的诸多环节的内在联系。现在，我花费相当时间所做的另一件事情就是想弄清楚孩子们是如何看待这些的。我描述我正在考虑的，让他们描述他们正在考虑的，然后，找到一个切入点开始我们的对话。

182

罗杰对学生理解的重新框定使我们想起，我们自己的正规学习经验并没有开创对学习过程的理解，而是有助于我们成为老师。罗杰的信念是希望学生形成自己对科学概念的理解，可这信念一开始就受到限制，原因在于不断受到学生先入为主思想的干扰。借助于概念图解技术，罗杰观察学生在做什么，并倾听他们，尝试在自己的信念和课堂实践之间建立联系。借由相信学生能够自己进步以及把握教学结构和教师主导的度，罗杰开始理解他的个人信念，对身为教师在课堂实践层面上的意义是什么。罗杰的

收获在于他对学生如何理解科学有了更为宽广的视野，这点可以从下文中他如何看待自己规划以及彼此互动所陈述的内容中明显看出。

> 明天会怎样，大多依赖于今天做了什么，所以这就是我如何规划的问题。现在，我要停下做的事是，向前看并说："有个大体的思路，我想达到的一个大致的方向，并没有精确到我如何逐步达到目标。不过，我想研究会唱歌的管子，而且，在某些时候，我想要孩子们研究音叉，因为我想介绍声音。最终，我还想让孩子们拟定一份报告，陈述这些东西为什么会发声。"这应该是教学结构的外延，因为在其间会发生什么，还在于孩子们做了什么……我认为规划的过程将耗损你，一直到你无法辨清真正发生的事情。因此，我更愿意投入更多的精力来想办法强化这个过程，以及提供材料以使这个过程发生。

183　罗杰的言论阐明了他重新框定有关陈述课程单元的观点，诸如"一起工作"、"围绕他们如何喜欢学习和如何不喜欢学习设计课程计划"、"让他们依托自己已有的知识理解各种事物"、"真切地识别孩子们的兴趣所在"等的措辞，这些都表明，罗杰的注意力更多地集中在学生如何看待和理解科学上，而不仅限在他自己对于课程主题的观点上。

纵观这些年来的科学教学，罗杰重新框定的这三项观点，似乎各自独立，但又彼此交融。关于探究学习的困惑，对罗杰来说这可能是不可避免的，因为他有着参与职前教师教育计划的背景。最后，学生对探究的强烈关切，引导他从自己当学生和老师的切身学习经验中得到启示，进而转入关注学生达到理解科学概念的过程。

反映与专业知识

借由戴安娜和罗杰对他们的教学行为以及信念和行为之间关系中的困

惑的回应，我们对重新框定的阐释说明了，我们如何试图理解重新框定的过程，以及它在教学和教师专业知识发展中的运用。1986—1988 年间我们进行的 15 个案例研究为教师的专业知识发展提供了真知灼见。而且，每个案例一致呈现这样的常见观点，即教师在教学中学教学。更为重要的是，每个案例都指出重新框定那些困惑经验的重要意义，特别是那些涉及理论与实践是否一致的困惑经验。

肯尼迪（Kennedy，1987）将“专业知识”（professional expertise）定义为独立的专门技术、理论或普遍原则的运用、批判的分析和深虑的行为（引自杜威和舍恩），这一说法指出了一个描述我们发现的架构。教师关注班级、学生的个体差异和需求，然后以此为基础因材施教，我们的 15 个案例展现了这些方面的一些可预见性（Fuller，1969）的发展。可以理解的是，我们研究中的新手教师缺乏正规学习与教学理论的知识，而且在他们教学中展示与“行动中认识”相一致的能力也有限。依我们某些参与者所提供的证据显示，他们的教学受到其他因素的影响，如指定课程。在这两个案例中，在彼此表达的教学理想（针对个人需求、教学生为他们自己学习等）和他们的访谈语言（这包含了与涵盖整个课程有关的隐喻）之间，出现过明显的紧张关系。看来教师采用的隐喻过于陈旧，他们似乎又无法从中突破，因而也无法卓有成效地重新框定他们在实践中的问题与矛盾。因此，批判的分析与深虑的行为不会相继发生，理想也不能转化为现实的教学。戴安娜与罗杰，是我们众多参与者中的两位，他们阐述了相当多的专业成长，有关他们的访谈资料也显示出了重要特色。首先，他们言谈中的隐喻是新鲜的（用舍恩的话说，是“生成的”）：罗杰采用的隐喻与他的探究观点一致，来自物理科学；戴安娜采用的隐喻则描述她如何思考她的学习。其次，这两位老师目标明确，都想更好地理解课堂现象，进行更深入的学术研究。

184

以上案例及其他案例提升了我们在两方面的理解力。首先，在教师专业知识发展的循环中，我们将舍恩的重新框定视为一个整体。当一个雏形的“行动中理论”遭遇到困惑或质疑，回观谈话则促进了重新框定，并

指出新的行为应含有修订的“行动中理论”。其次，我们注意到，重新框定与修正的“行动中理论”是伴随着教师描述语言的改变而出现的。我们仍不明白究竟是什么经验促成了这些变化，也不能完全弄清教师要学会重新框定到底需要哪些能力。看来，在生成性的重新框定过程中，寻求理论与实践之间的一致性，以及寻求更好的理论来指导实践是一个很重要的因素。

重新框定一个研究议程

我们以“行动中反映”的视角在教师教育领域工作，至今已有5年之久。当致力完成几项有关教师专业发展的研究之后，我们越来越意识到，并开始对我们将“行动中反映”视角作为研究框架上的理解演变过程感兴趣。拉塞尔一开始就提出了一项有关新手教师教育问题的议程。后来这与芒比所关切的合并在一起，芒比是想提出一个同时对新手和有经验教师进行研究的隐喻。舍恩强调，当在某一特定专业领域进行探究时，新的意义和真知灼见就会浮现出来。我们现在从行动这一层面来理解这一点。一开始，我们对舍恩所提的“行动中反映”和“对行动反映”之间的差异的理解是不完善的。正如舍恩（Schön，1983，pp. 61 – 62）提出的，这种对比似乎是合理的，但对于个别教师的专业发展来说，对这些语句的意义进行探索则另当别论。当我们组织本章所呈现的资料，我们就继续讨论这两者的差异。我们渐渐懂得，这个概念的主要特征是“行动中”（in-action），而不是我们大多数人认为的“反映”这个词的常见意义。现在，我们理解了舍恩的主张，“行动中反映”形成于教师的教学活动：实践以及对实践的反应与教学情境的重新框定紧密相关。对戴安娜和罗杰而言，当实践赋予理论以新的意义，对这个过程的反映则蕴涵着困惑的解决，亦即理论如何在实践中得以体现和发展。新的实践行动与新的框架并驾齐驱。当行动的后续结果在实践与理论上成为人们的共识时，一些行动

就保留了下来，其他的则不能。从研究者的角度说，“行动中反映”的过程是很难被觉察到，也是很难被梳理在案的。当我们发现教学观察对于访谈教师有关他们的专业活动与专业知识的过程是至关重要时，我们便不再期望直接观察到“行动中反映”的“事件”。我们最近的策略同时融合了教师对他们教学方法转变的自我报告和对课堂情境所持的观点，即通过分析教师访谈中，时过境迁他们用来描述自己工作的意象的转变。

我们在“行动中反映”和隐喻方面所概念化的有关专业知识的本质与发展，可以随时应用到教师如何学习教学的研究上。教师教育似乎依赖于这样一个前提，即从听课和书本上得来的现成知识可以直接转化为实践行为。这个前提是经不起推敲的，因为它无法解释新手教师如何利用教学行为来获得实践知识。在最近的研究中，我们已经看到，当新手教师着手教学工作时，当新手教师开始教学时，他们分明排斥在教育学院所学的知识，然而他们的教学能力的确在发展，在提升。

虽然我们认同舍恩（Schön，1983，1987）的观点，即将专业知识明确表达为复杂的、有争议的和不完善的，但我们仍相信它提供了很重要的指导，促使我们进一步理解专业学习。教学与研究之间的关系继续困惑着教师教育者，而且许多人试图解释其中的原因。比尔普斯和劳特（Billup & Rauth，1987）直接以探讨“教学中的专业主义”来着手解决这个困惑：

186

> 即使有效教学方式的相关信息从研究中脱颖而出，在教室中传达和应用概念的方法也仍旧陈腐。教师对研究并不感兴趣，这点从他们的反应中可窥见一斑，“研究者真的了解教室中正在进行的事情?”……许多督导和行政人员仍津津乐道于重复过去强加在他们身上的同样徒劳无益的事情，而这些很少能提升彼此的教学能力或督导技能。(pp. 636 – 637)

当我们接受了这样的分析，我们注意到谈论教师专业知识的“推广”

与“应用”很简单，以至于忽略它也很容易，同时，我们也注意到教师专业知识将如何获得、把握和发展。

致 谢

本章描述了我们为期两年的研究工作“隐喻、反映和教师的专业知识”（Metaphor, Reflection, and Teacher's Professional Knowledge），此研究工作由作者主持，由加拿大社会科学与人文研究委员会赞助。菲利斯·约翰斯顿（Phyllis Johnston）准备了本章所描述的两个案例的初稿。

参考书目

Barnes, D. （1976）. *From communication to curriculum.* Harmondsworth, England: Penguin.

Billups, L. H., & Rauth, M. （1987）. Teachers and research. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 624－639). New York: Longman.

Driver, R. （1983）. *The pupil as scientist?* Milton Keynes, England: Open University Press.

Fuller, F. （1969）. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, *6*, 207－226.

Hanson, N. R. （1958）. *Patterns of discovery: An inquiry into the conceptual foundations of science.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Kennedy, M. （1987）. Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Z. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education*, *14* (pp. 133－167). Washington, DC: American Educational Research Association.

Kuhn, T. （1962）. *The structure of scientific revolutions.* Chicago: University of Chicago Press.

Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, *18*, 197 – 209.

Munby, H., & Russell, T. (1989). Educating the reflective teacher: An essay review of two books by Donald Schön. *Journal of Curriculum Studies*, *21*, 71 – 80.

Novak, J., & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Russell, T., Munby, H., Spafford, C., & Johnston, P. (1988). Learning the professional knowledge of teaching: Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship. In P. Grimmett & G. Erickson (Eds.), *Reflection in teacher education* (pp. 67 – 90). Vancouver: Pacific Educational Press & New York: Teachers College Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Toulmin, S. (1953). *The philosophy of science: An introduction.* London: Hutchinson.

（校译/赵艳萍）

第 5 编

实务工作者之理解力的批判性分析

第9章　预期实行：政策分析与规划中的反映性与规范性实践

约翰·福里斯特
John Forester

几年前，在我休假年期间，我有机会到地方的城市规划部门，进行扩展性的田野访谈工作。我访谈了郊区与都市的规划者，而且当他们与实际的房地产开发商进行有关设计与规划变更的协商时，我也在他们的会议室中进行观察。我定期参与区域规划委员会的听证会。大部分的时间，我仔细观察规划者如何处理当地土地运用的冲突。

地方规划者必须达成一种微妙的平衡，因为他们夹在致力于建设的开发商、对引起破坏的新规划有所担心的邻近住户以及其他保护其势力范围的机构职员之间。我想知道这些规划者会如何处理，我也想知道，他们什么时候会产生影响？而且，因为专业的问题解决的景象，似乎不太适用在他们的工作上，我想了解如何才更能描述规划者在工作时所真正进行的事物。

在一场令人难忘的会议中，我在一旁观察规划

者和两名开发商的互动状况，这两名开发商希望在他们城市中的特定区域内，建造70—100套低收入或中收入住宅区。这场会议进行了大约两个小时。开发商与规划者注视着几张摆在他们面前的地图，并一边谈论着可能的建造地点。在初步的介绍后，事实上，这场会议变得相当无聊。毕竟，还没出现让任何人特别困扰的规划。但是我知道我感觉到的无聊意味着，我受到自己对规划者实践的传统认知所囚禁。有个实践就在我面前发生，而我似乎看不出其中有什么有趣之处。我错失了大部分在我眼前发生的重要事物。

大约在该会议的中途，我开始变得迷惑：这里到底在进行什么事？行动在哪里？专业实践在哪里？

192

我想我将会试着去做某些事情。我所看见和听见的、发生在我面前的仅仅只有谈话。当然，我了解，许多人的心灵因为受到下述这种想法的阻碍而有所退缩：专业行动被错综复杂地包裹在言说之中，它是彻头彻尾复杂难懂的谈话。所以我想知道，如果停止倾听，将会发生怎样的情况——在此场会议的中途——那么我可以只观察原始行为，亦即潜在性的真正实践。如果我只是维持观察，但是停止倾听，那么，似乎我将观察的是在我面前发生的真正实践，而没有了该实践谈话的表象。

我试着这么做。剩下的仅是嘴唇的闭合、一些身体的变化以及主要是食指指向桌上地图的各种不同地点。食指指向这里，暂停（伴随了嘴唇与身体的动作），之后移到那里（伴随了同样的动作）。当我停止倾听时看到最令人震惊的事情是，食指指向（index-finger pointing）的专业工作。现在很确定地，我想，这不是该场会议的“行动”。

或者它是？我开始再度倾听，并且思考开发商与规划者用那些食指做什么。可以确定的是，他们正在指出一些地点，但他们的合作似乎远较此更为丰富。他们似乎正预期未来的行动与互动所形成的复杂世界，开发商会这样问：“如果我们往那里走，怎么样？”规划者会这样说——“或者你想往这里走？”诸如此类。

突然间，这个无聊的会议在我眼前转变了。现在我看到了，随着食指

指向地图上不同地点的每个行动，规划者与开发商通过可能的规划设计和可能的介入（我们将必须过街与这个家伙谈话或在法庭中与他见面）的完成，正逐渐想象出未来的世界（很显然地，这尚未存在）。

我放任这场会议去转变。我一直对专业人员在实践中理论化的方式感兴趣，现在我对他们如何这么做有了更进一步的想法。为了预期未来的世界他们必须建构理论，以想象可能出现的世界，并尽可能地将这些呈现给其他任何一个人，使他们的行动与策略合乎未来世界的标准。

我向麻省理工学院（都市）规划系的劳埃德·罗德温（Lloyd Rodwin）解释了我关于“预期”（anticipation）的直觉。他想知道“预期”性工作和我们常认为专业人员所做的“期待”（expect）与“预测”（predict）的工作［正向预测理论（positive predictive theories）中被设计呈现的工作］有何差异？我的直觉告诉我，“预期”、“期待”与“预测”的基本原理的确重叠，但却有着更多的内涵。当我们预期事件时，我们似乎特别投入那些事件；当我们期待或预测事件时，我们比较抽离，比较像是观众，也比较少有承担责任式的介入。查了字典、百科全书以及惯用语字典，它们指出了我的直觉是正确的——但我要怎样着手将之予以开展？

193

我有一篇论文接近截稿期限了，我将撰述的是规划实践工作者所作的规范工作。我想我可以将我对专业人员预期性工作（anticipatory work）的直觉以及对之的检验放在这篇论文中。这个想法能强而有力地协助我了解规划者的工作吗？在我认为自己已经看见的这种预期性工作中，是否具有重要的规范部分？（如果它是令人感兴趣、断论性、评鉴性的活动，它不是必须有规范的部分吗？）

我最近列席了另一个规划发展的会议。一位规划主任与一位开发商、开发工程师的会面，开发商与开发工程师提议在一处旧仓库地点建造新的复合式办公区。如果我的直觉合理，我将能用“预期”观点来分析那场会议，而可能得出令人惊讶的结果。如果我的直觉失去根基，当我密切注视该场会议时，我将是赤手空拳地进行。

本章呈现我所发现的结果［虽然其他的结果也呈现在《面对权力的

规划》（*Planning in the Face of Power*，Forester，1989；参见 Alterman & MacRae，1983）一书中］。第一部分呈现的是数据：对规划会议以及规划评审过程的早期片段的部分记录。倾听着开发商在一大块靠近主要干道的土地上盖两栋建筑的提议，可以知道规划者不仅对开发商的意图或规划细节予以“评审”而已。第二部分则着手于“工作直觉”：在面对一个复杂的环境以及不确定的未来，分析师实际上必须预期该建构的可能结果，而且对之有所响应——尽早采取不只可以预见和评鉴可能结果，并且也塑造它们的行动吗？如果这份工作不可避免地是规范的，那么它是如何进行的？

之后，第三章节（部分）则探索预期性分析（anticipatory analysis）及其要求这两者的结构。查阅字典、百科全书与惯用语字典的结果告诉我，就一般语言而言，预期与期待有着共同的意义，但是它们的歧义也很显著。福勒（Fowler，1965）捕捉了预期的独特性，告诉我们“去预期一个危机”（或一个规划、一个政策），不仅是预见或期待它，更是事先采取一些步骤迎向它。但是我们必须问，这在分析师的实践中如何变成可能：在能够采取步骤处理潜在结果之前，就必须先准备好策略了。而且必然在行动与分析策略能够加以组织之前，可能被实行的未来就必须先被想象出来。在这个工作中所涉入的实际需求是什么？

194

第三部分以两种方式回答了这些问题。首先，它表明，分析师必须具有哪几种工作理论形态才能进行拟想：（1）具有重大意义的政策或项目；（2）方案实施中的规范性与政治性的世界；以及（3）交互组织的世界中的行动者，他们涉入项目的检讨、分析和实施过程等环节。其次，这一部分还探索了分析师如何能够在决策过程中策略性地运用论辩。现在让我们从会议的记录稿开始吧。

记录稿：初步提案与规划分析

规划部主任汤姆·约翰逊（Tom Johnson）在城市小区发展局待了10年之后，于30岁出头时调到了规划部。苏利文（Gerald Sullivan），一个50多岁脸色红润的房地产开发商，提议拆掉城中一栋现存的仓库，并提出以两栋办公大楼来取代。现存的停车场仍维持原样，排水系统也保存，而且将会提供新的庭园人造景观。开发商苏利文和他的工程师詹姆斯（Bert James）来到约翰逊的办公室，在申请建筑许可前寻求一些建议。下一步，他们为了拿到关于建筑许可上可能要附加的任何特定条件的决议，需要前往城市规划委员会。

理论上，这个过程很简单。约翰逊将撰写对该规划的分析。他会将该分析送达规划委员会，他们将决定有哪些条件要附加在苏利文的建筑许可上。但是，依照约翰逊近来的经验，规划委员会可能会也可能不会阅读约翰逊的分析，而就算他们读了，他们或许可能在意。约翰逊不会用“强而有力”这个词来形容他在决议过程中所扮演的独特建言性角色。决议乃是由规划委员会作出的。但是有些委员会认真看待职员的建议，有些则不会。约翰逊知道，在此处，委员会对“支持经济增长”（pro-growth）极为热衷。因此，对提出申请的建筑许可，他们如果有的话，也仅附加寥寥可数且影响极微的条件。

这场会议在规划部办公室一个角落的小会议桌边进行。会议在上午10点左右开始进行。开发商与规划者彼此友善、乐于合作且周到有礼。他们也很慎重小心，敏锐地意识到他们之间潜藏的敌对性关系。

在简单的寒暄及提到之前电话的谈话内容之后，苏利文对约翰逊说：“我们希望和你一起评审城市的基准，一起检视这个过程，并且就有关我们是否朝着正确方向进行等方面，得到你的建议。”

195

随着会议进行，我们将看见规划分析不仅是静态文件的僵化内容

（约翰逊对规划委员会提出的建议）；我们也将看到，规划者在呈现对相关决议的“分析”之前做了多少事。这场会议继续进行着：

约翰逊：你们的时间表是怎样？

苏利文：我们希望明年秋天开始进行第一阶段的工程。整块办公室面积将有 50 万平方英尺。

约翰逊：好的，现在让我们看你们有什么，怎样？

苏利文：让我介绍我们的工程师詹姆斯。他将会告诉你们我们有什么。

詹姆斯：是的，这些规划非常不完备，但是它们让我们有个开始。它们是 40 比例的，你们需要 20 比例的吗？

约翰逊：规划委员会在这一点上不会坚持；它看起来很适合用 40 比例的。

詹姆斯：（在地点规划中停留）我们需要为停车场另外提出申请吗？

约翰逊：不用，虽然新规定已经通过，但是表格尚未完成。

苏利文：是新的评审过程使旧的停车申请无效了，而非交通评审，对吗？

约翰逊：对。（看着规划）唯一欠缺的是现存建筑物附近的标识……

苏利文：让我们把这点记下来（他和詹姆斯都这样做）。

约翰逊：大部分的人实行的方式是采用评估人员的规划……

苏利文：就这点而言，这应该包括现存的或者也应该包括提议要盖的建筑物？

约翰逊：提议要盖的建筑物也要……

詹姆斯：（指着地点规划）地点在这里。这显示所铺道路以及建筑物涵盖范围的总数。我们会缩减现在的步行区。我们会有相关数据显示放置了新雕塑的步行区与庭园人造景观的总数……

约翰逊：（在每一要点提出时点头）

詹姆斯：……还有排水系统规划——我们建议维持目前的出口……所以，让我们继续谈论停车场。这条柏油路将保留；现存的通路也仍维持原样；我们在这里标示两处货物码头——地方条例规定必须要设的划分地区，……12×15，对吧？

约翰逊：对。（从有关通路的问题移向较广的交通议题）你们知道有关本州岛附近的三号道路正在进行的改善工程吗？

196

苏利文：他们做什么？能不能请你说明一下大概情形？

在此，规划分析师描述了州政府在邻近开发商地点所进行的道路改善规划的三个阶段。第一阶段是 100% 的设计，并且预计在来年开始建造。第二阶段是 75% 的设计，但是第三阶段则几乎不在设计蓝图中。虽然有了这些改善，然而，接近该地点的大型交叉地带，在州政府的等级系统中仅能被标为“F”级（在高峰时段超过容量）——经过第一阶段的改善后，它将从 160（超过）容量改善为 110（超过）容量。要使这个交叉地带低于 100 容量，需要的是资金的投入，但这迄今没有任何管辖区域愿意考虑。

苏利文：我从未曾听过“F”级。第三阶段的进度如何？

约翰逊：视第二阶段而定。顺便提一下，你知道（有关地区购物中心的）规划吗？

苏利文：不知道。（再度猜想规划者可能拥有哪些信息）

约翰逊：它们可能在几个方面会影响到交通情况，但是如果你坚持你的时间表，你将会早在它们产生改变之前便已建好；它们仍有许多环境上的问题。

詹姆斯：（开玩笑）我们没有任何流量的问题，它全被铺路铺平了。（他们都笑了）好，现在让我们回到规划这里……

他们继续评审停车设计、需要的方面，以及规划应受规划委员会评审的方式。

约翰逊：（指向该地点的边缘）这将成为主要通路？

苏利文：是的。（他解释到，其他入口将较少被使用到；它位于一个斜坡上，但这也将被变更。工程师继续呈现有关排水系统与庭园造景的规划。）

詹姆斯：（仔细审查）我们还没在该地区看到任何问题，对吗？

约翰逊：在那个地区没有，没有。

197 在对该地点的进行初步评审后，对话转往评审过程本身。开发商与工程师逐条完成描述规划评审过程的城市文件中，所列举出来建议的或必需的步骤。

詹姆斯：关于这个"发展影响声明"——我们为了新马路而准备前往州政府……

约翰逊：一个"控制缩减许可"（curb cut permit），是的。

苏利文：这个影响声明似乎涵盖了该地点的空中、水与交通。对于所有这些，我们真正必须有多深入的讨论？

约翰逊：让我们一个一个来。就交通而言，它应该是个充分发展的分析。这就像你在NEPA[1]下所做的。

苏利文：喔，别跟我说那几个字——不管它们是什么！（之后他为他所说的内容笑了起来。）

约翰逊：就环境冲击评估而言，我们之前已经接受一段简短的叙述，或甚至是一段大纲——除非你认为有真正的问题存在。例如，因为那个交叉地带，你将可能需要一份对该州空气质量的研究；所以当

[1] 《国家环境政策法》，英文为National Environmental Policy Act。——译者注

你们向他们提出这份研究的申请时，也请把它交给我们。（进行了其他几项申请过程中的考虑项目。）跟公共工程主任乔·哈特（Joe Hart）谈谈，并且确定他了解你们将要怎样处置下水道以及一切……（继续给一些较为一般性的建议）预先跟任何一个拥有管辖权的人谈谈——公共工程仅是将会审查此规划的人之一。（转向城市文件中记录的财务冲击问题。）有关财务冲击声明，则建议可以把它提出，但并非必要的……有标准估算它们的方法；如果你要，我可以给你一些模板。

詹姆斯：很感谢你的提供。（一直记下极多的笔记）

约翰逊：（在讨论其他可能的冲击后）你知道（地区规划协会的）成长影响研究吗？

苏利文：不知道。它们属于州政府的单位吗？

约翰逊：不是，它们是由本地几个地方自治团体组成的组织，没有正式的权力，但你可以评审它们的研究……

苏利文：我们怎样可以拿到这份研究？

约翰逊：跟它们的职员珍妮·沃尔（Jeanne Wall）谈谈。

詹姆斯：还有谁会拿到所有这些规划以进行评审？（规划者列出几个其他城市部门。）我们有义务跟所有这些部门会面吗？

约翰逊：是的，特别是市政府各部门。

苏利文：在我们提出这些规划的申请后？

198

约翰逊：最好是之前，这样你们才能够将他们的意见并入你的规划中；我们可以举行一场会议，并将所有的事都做完。

苏利文：那是一个新的过程吗？

约翰逊：不是，它视规划的规模大小与地点而定；我们想要鼓励它……

苏利文：嗯，那真的很有帮助——这样可以省下几个星期的时间。如果我们必须独自完成每一项工作，那真是很多（它能将所有纠结不清的事物加以组织）。因此我们通过你来完成这件事？

约翰逊：是的，我们将会试图让它得以建立；我们将可能需要几周的时间。

苏利文：（开发商感到惊异）那么，我们想在下周交一些规划给你……之后，让我们跟所有必要的部门进行当面交流。

约翰逊：好的，当然，但是规划委员会在还没听到其他部门的意见前，是不会安排有关这个规划的公听会。

詹姆斯：（获悉了这个明显的意涵）所以比较好的方式是早一点与所有部门一起会面。

约翰逊：是的。

这场会议持续涵盖了有关此规划结果的其他问题、开发小组要接触的相关官员，以及该城市加诸于相当规模的新发展的要求。这一规划评审会议的尾声，很清楚明晰所呈现的是：既不是什么时候开发商会正式将他的规划提出申请，也不是这些规划如何能再加以改变，也不是规划分析师会把什么分析与建议寄交决策者——规划委员会。

如果苏利文真的有意在“下周”将他现在的规划提出申请，这整个会议便成为一个无意义的、空洞的仪式吗？大概不是这样，3个月之后，这些规划仍然没有提出申请。我问苏利文为什么？他说：“这个嘛，市议会改变了对我们的法律规定。我们现在正考虑进行新的地点规划的评审过程；大概在1个月后，我们将会提出申请。”可是事实上，“新的”地点规划的评审程序早在5个月前就由市议会实行了，苏利文很显然地——而且很值得注意地——直到与规划部主任约翰逊的会面过程中才了解到这件事。即使如此，那个评审过程仍可通过更多方式来完成，就如苏利文知之甚深且觉得痛惜的。

199 这暗示的是，不仅规划的结果不确定，评审的要素、决策，以及实行过程也可以是不确定的。分析要求我们同时注意到“规划”以及“过程”的可行性。思考到这一记录稿中所反映的工作，到底规划分析师实际上在此案例中做了什么呢？

分析：预期性直觉真的能帮助我们吗？

首先注意规划分析师在此案例中，很明显地没做的是什么事情。他并不是像工程师或统计人员那样是在“解决一个技术问题”。他不是根据一套就在手边可资运用的规则或一组方程式来搜集资料，并且以之来产生一个“答案”或“解决之道”。的确，在规划者能够思索去解决任何事物之前，他首先需要去发现，或最好去明确地阐述这里的问题可能是什么。

其次要注意的是，规划者不仅是试图预测规划结果而已。除了企图预报规划的影响外，规划分析师实际上呼吁开发商去注意其他行动者的计划——那些可能影响现在提案的州政府计划，以及邻近购物中心的计划。在这里，分析师确实看到了未来可能的结果，但他主要是因为环境与经济的条件有所变化，而想达到改变——潜藏着改善的意图——开发商提案的目的。

那么，规划者在这个案例中所做的，便不是解决技术问题，也非仅是预测或评鉴提案的结果。取而代之的似乎是，规划者致力于预期与响应未来实行的可能性——在其中，现在所提的规划案版本，实际上将当场与周围的土地、小区、有组织的公私立客体一起实行、进驻，并和它们在社会性与功能性上相互依赖。为了预期与响应发展的可能性，规划分析师似乎是同时从政治与技术观点来思考，同时探究政治上与功能上的问题，他们不只企图学习规划的后果，也学习什么是相因而生的，而且不只学习有关规划的影响，也学习有关政治与社区关怀的广泛议题。

但是，这类实践的预期牵涉到了什么？仔细思考什么是规划分析师实际上在这个案例中所做的。

规划者并未单独地将他所面对的“问题”与规划或地点加以相提并论。他努力去发现开发商提议的是什么，而且也建构出对整个规划脉络的知觉。所以他询问与现在提案有关的问题。但是他也建议开发商去注意州 200

政府改善地方交通条件的计划，以及其他开发商扩充邻近购物中心的计划——这个扩充对现在的计划会有很大的影响。规划者在此试着拟想开发商所提议的地点，但是，是将其与围绕这个计划开发的物值的与社会经济脉络结合在一起的。

规划者将这提案同时放到制度空间及地理空间之中。所以他告知开发商有关地区规划协会的成长影响研究，有关其他城市机构的管辖权，以及最后有关规划委员会的标准程序，而规划委员会“将不想要在未聆听其他部门意见前便安排会面”。通过调查这一规划提议者必须操控的机构世界，规划者指出，例如，规划委员可能不会坚持的是什么——以及他们可能不会弃置不顾的是什么。

将该规划放在制度空间中，规划分析师预期其他机构与公共团体可能有其对交通、空气质量、水质以及邻近资产的正式关注，而且他预先便试图说服开发商提出对那些事项的关怀。因此他建议，在将规划案提交规划委员会等单位时，进行对交通影响的“完全分析”、对空气质量的研究（他预期，无论如何，州政府都将对此有所要求），以及将邻近地点的现存建物纳入等。与此相类似的，规划者预期其他城市部门的法令及官方关怀，并采取行动来加以响应；所以他鼓励开发商，例如，在提出规划案申请前与相关城市部门会面，如此则该规划案在进入决策团体前，便已纳入各部门评审者的评论了。

除了将提案置诸其功能与机构脉络中，规划者也提出对那些被咨询或纳入考虑之相关行动者的问题。注意到“跟乔・哈特谈谈……并且确定他了解你们将要怎样……”，这是政治性与实践上的建议，与“满足公共工程部门的标准”的建议相当不同。依相似的方式，规划者没有指名道姓，也没有明白指出一个正式的规则，但他预期规划委员会在没有得到来自城市相关部门的评审意见时，将会对依照规划来行动这件事保持缄默。在这里规划分析师提供开发商的，不是一种对机构规则或程序的实务分析，而是一种对决定该提案未来之相关机构的操作性政治文化的实务分析。规划者提供的信息，不仅包括正式规则方面的，也包括了非正式方面

的，这类规则可能在规划案评审过程中被重要行动者——指的是决策者或“具影响力者”——应用，或诠释，或弃置。

201

之后，在基础的层级上，规划分析师倾听开发商与工程师的意见，而且尝试性地寻找三个问题的答案：什么是将被提议的？哪些命令、程序、规则与官方的要求是与规划案有关的？以及，哪些行动者是必须包含进来的；哪些特殊的社会关系包含于此？因为这三个问题提出了不同的关注点，我们下面将以相当的篇幅来思考：规划与政策分析师在预期可能的规划或政策实行时，如何在实践中追寻这些议题。

值得注意的是，本案规划者的行动比较像是实际参与者——他预期着未来的实行并寻求对规划案的塑造，而不是没有投身其中的观察者或观众——这种观察者仅是未雨绸缪地提出有问题的结果、被违反的标准或是感到不满的行动者。规划者希望让事情有所改变，而不是仅作出分析性论辩（就像基本的角色）。他做了什么呢？

规划者在这个案例中的贡献集中在以下几个功能上：

1. 提供有关应用过程的调查的建议（“规划委员会可能不会坚持”对比例的要求）。

2. 通过建议可资运用的工具（“大部分人实行的方式是采用评估人员的规划”），协助开发商筹备（而且也许改善）规划的提案。

3. 将他有关脉络变迁的知识与开发商分享，以让开发商或甚至鼓励开发商更适当地（也许也是合乎时宜地）让所提出的规划适应它物质性、功能性与社会性脉络（因此规划者描述了州政府的道路改善计划以及邻近地区购物中心的计划）。

4. 引领开发商对真正问题与批判议题的注意（不是排水系统，而是交通、空气质量，或许还有财务影响）。

5. 让开发商得以参考其他机构与行动者的意见，这些人对提案的“评论”可能很重要（对开发商或规划者与规划委员会而言）。

6. 经营评审过程；他详细举出并且诠释要求条件，建议要接触的

特定职员，提议与其他部门的后续会面，以及将提案被决定前所需进行的任务加以组织（在这个案例中，首先是由规划委员会所决议）。

将这6项活动紧系在一起的是什么？在整个过程中，规划者寻求的重点不在于作出有关提议的论辩，而是经营与之有关的论辩的过程。规划者关心的是，让开发商的提案“形成”且更新，以及关心其他机构、行动者与部门的论辩，因为这些团体的词语可能会造成改变。的确，在规划案评审的早期阶段，分析师对于管理论辩的过程更加注意，超出了对明确描述他自己论辩（所谓的“分析”、“报告”或“建议”）的注意。寻求对这些论辩的管理，并不是一种利他主义的行动，而是因为只有这么做，规划者才能够在之后获得他自己“分析”所需的足够信息，而这些分析结果将被送交规划委员会，以及最终也许也会送交决策者，如所诉请的地区划分委员会。

202

因此，“分析”的工作远多于执行估算与撰写“分析”；它要求的不仅是作出有关未来可能的合理判断，也要求注意且真正塑造其他行动者对过程所作的论辩与“输入”的范围。在记录稿所反映的该场会议中，要注意到，分析师的注意力首先聚焦在提案、地点以及它的环境，之后则着重于其“评论”可能相关的其他行动者的范围，最后则将焦点转回到规划委员会决策前的那一刻。

预期性分析的结构

之后，规划分析师至少涉及了预期性分析中的三个阶段。第一个阶段，分析师必须拟想该（被实行的）规划在其物质的、机构的与文化的脉络中的可能未来。第二个阶段，分析师必须准备和经营其论辩，这些论辩支持了该提案（分析师因此似乎协助了开发商），也寻求对该提案的修正（分析师因此为公共工程主任与其他人的评论布置好一个舞台）。第三

个阶段，分析师必须寻求有效地呈现（以及或许是协商出）他或她自己对最后提案的正式分析以及另类方案。在本章有限的篇幅里，我们仅讨论前面两个经常被忽略的分析性实践阶段（参见 Forester，1989）。

如果分析包括了这三种要素（拟想、经营与呈现），要注意到，“技术问题的解决”的意象与“预期与评鉴”的意象，两者都没有适当地捕捉到分析者真正所做的事。规划与政策分析的工作，不再被狭隘地等同于对结果的估算与呈现。取而代之的是，这种对分析师实践所进行的实证性、微观政治学的审阅，提供了对于“规划分析”以及扩展而至的“政策分析”，真正涉及了什么样问题的一个不同的理解。

203

规划与政策分析不仅可被视为单一的估算工作，也可被视为对潜在规划（或政策）实行的实践预期。于是，分析师必须对他们可能采取行动以面对的问题，多少予以详细阐述；对评鉴那些问题的论辩，予以准备、诱发与经营；之后，对提议一种或更多行动过程的综合性论辩（一种“分析”），予以呈现。在分析被予以呈现之前，分析必须要被加以准备，它的复杂与潜在的冲突要素要被加以经营；但是在它的要素能被加以准备与经营之前，规划的范围（自然的、社会的、政治经济的）必须先被拟想出来。“拟想”的进行如何是可能的？下面将考虑每种必备的要求。

拟想出可能的实施：问题阐述的意涵

这类分析扩展且提炼了下面这个为人熟知的论辩：在规划与政策分析中，“问题”在被“解决”之前，必须先加以详细阐述（Seeley，1963）。分析师投入一个展望性的规划中，他不能仅呈现出可能发生什么事的这个事实，不能仅诠释与解释什么是可能的，还需要在实践上响应那些被预期的问题，同时也在当下直接寻求，以影响、改变与塑造稍后可能发生的事。

于是，有些反常的是，一个有影响性的规划或政策报告，可能预期交通问题的发生，又要避免问题的发生。要注意，这可能致使成功非常难以出现：一个人要如何估量从未发生过的事情？要展现出一个规划或政策做了些什么事（住宅供给，或疫苗注射，或工作机会的提供或调节）可说

是件非常困难的事；然而要展示一个（不存在的?）已经被避免的问题，更加困难。规划分析师需要对什么不应该以及什么是应该的，都同感兴趣，也对什么永远不会存在以及什么是现在或未来会存在的，同样感兴趣。对分析师而言，被预期的世界，包括了要被避免的潜在问题，就像现存的、可观察到的世界一样真实——即使如此，如果分析师成功了，这个潜在有问题的世界将可能永远不会存在！难怪我们很难界定这些专业的存在：它们同时与去避免问题世界的出现及创建这些世界有关——但是，已经被避免了的事便不存在，无法被观察到，这样的事便难以估量，而且可能更难以被理解。

虽然如此，规划或政策分析师的工作，可能通过下述方式而对规划造成影响，即在决策采用前，对提案加以提炼、影响有关它们的决策，或影响可能附属于实施的条件［例如“缓和性估量”（mitigation measures）、“权变性契约”（contingnet contracts）等］。对于分析师所能拟想的关于不久将被实施的规划的问题，他或她必须加以响应。这项预期问题的工作设想了假设性的未来愿景，并且以塑造出期望达到的未来愿景来加以响应，彻头彻尾扮演了介入者的角色。

204

这样的分析绝不是一种传统技术性或符合规则的分析；相对地，它紧密结合了描述性与规范性的要素。是的，问题的详细阐述总是被视为一种带有评价色彩的、选择性的描述活动，但是现在我们的立场是，我们了解问题的详细阐述并非只是武断性，而更是系统性、规范性的。分析师对实施与响应的预期，需要通过一系列规范性选择的进行来完成。此外，一如我们将会看见的，规划与政策分析的工作必然是（而且是具有影响力的）理论性的活动——因为如果没有一些主要理论，分析师便无法：（1）拟想未来的实施情况与它们的结果；（2）准备并经营那些探究另外实行方案的论辩；或（3）呈现对几种极具说服力的另类方案的分析，或提出详述“应该做什么”的建议。

现在，简短地思考一下，在我们这个案例中，当规划分析师在倾听开发商与工程师呈现给他们的规划时，为了能拟想并塑造未来，他们必须具

备什么样的理论能力（Bolan，1989）。很确定的是，他根据经验来工作，但是，是什么方面的经验？他如何从那些经验中学习，并且援引出与这个特别规划案有关的意涵？面对一个新的且有争议性的情况时，分析师必须运用他所拥有的粗浅理论。有三种理论类型被分析师加以运用：行为的或功能的、规范性的，以及道德—文化的。下面将逐项论述这些理论类型。

行为的理论化（behavioral theorizing）。通过想象这个被讨论的地点，分析师了解到此处的排水系统是足以满足需要量的，所铺道路的数量将不会扩充，以及建筑物的步行区将会缩减。他推论，不用再有更进一步的改变，排水系统应该能够运作并且不会有什么新问题发生。周围地区的道路系统已经过度密集了。50 万平方英尺的办公室空间悄悄地转换成可能容纳的员工人数及每日出现的工作人次（trips-to-work）。规划分析师很容易地预测到恶化的交通阻塞状况，因此直接要求一份“充分发展完全的”交通影响研究。

分析师为了要拟想这类出现在地点上的功能问题，他在会议中依赖较为简单的物理与行为理论：一个在铺路上的改变，将会改变排水系统方面的要求；办公室空间的增加，将会增加工作机会，而这将会进一步增加邻近地区的交通运输（无论工作机会的增加对该地区是否是“净值的”）。更深入的研究可以探究并且开始明确说明这些问题，之后则提出解决之道或缓和措施；但是，规划者首先需要一些基础的行为理论（如果只有“经验法则”）以开始进行拟想，并且想象需要进一步注意的“问题”。 205

规范的理论化（normative theorizing）。然而，规划分析师的基础行为理论可以发挥的帮助之处仅在于，当这些理论与他带入而影响此案例的规范性政治理论相结合之际。在这场会议中，规划者诠释并且详细阐述了他要求开发商尊重的一系列要求要项、义务与需求：规划委员会可能不会坚持程序性的要求，但是在他们将其他城市部门的评鉴纳入考虑前，可能认为评审整个提案是不适当的；申请者应该“预先跟任何一个拥有管辖

权者谈谈”；开发商被鼓励去评审地区规划协会的研究；他被保证为州所做的空气质量研究对市政府而言已经够好了——诸如此类。规划分析师在此处运用了实践性规范理论的要素：他认定自由裁决并非仅是规章上的“语词”；他指出规划委员会与城市部门不只在功能性上，同时也在规范性上相互依赖，他因此唤起了部门评审的合法性；更甚者，他唤起了“任何一个拥有管辖权者”的合法权利，并且鼓励开发商早一点去找他们，否则将冒着遭受出其不意的攻击——我们称之为“反对”的规范性论辩——以及后续延宕的风险；他呼吁地区规划协会关注的合法性，却并未作出论辩来支持对那些关注予以认真地看待。

此处分析师规范的理论化也同时将规划案中所欠缺的部分彰显出来：他没有提及较广大的群众，或与地区成长有关的、积极行动的公民团体，或规划委员会本身强烈赞成成长的态度。在后述的那些态度上，分析师对这点的缄默，反映了部分深虑的政治策略，这策略在推动此规划尽可能朝向更多潜在影响分析的方向去发展，以达到其他行动者为缓和策略所做的论辩可能因此出现的期望——因为缺少了这个，规划委员会可能就这样核准了规划案，但却会让未来城市的居民为委员会的疏忽付出代价。所以，分析师对决策者真正态度保持的缄默，反映了有关下述要项的一种规范性政治理论及一系列的估算判断：（1）特定官方组织的权力有限以及欠缺合法性；以及（2）规划分析师适当的伦理与专业角色（Tong，1987）。

206

这里的要点，不在于分析师在此案例中作出这些判断是正确的，也不在于他在此处的表现可被当作范例。而是，这样的规范性判断，以及更根基的规范性政治理论，对于细节层级的规划与政策分析实践是必须的，而不只是在更广大的概括性层级以及担保对民主资本主义政体之忠诚或反抗的训诫层级上是必须的。

一个更为有力的要点是：在现存讨论规划与政策分析的文献中，有关分析师的日常工作似乎少为人知，而似乎更鲜为人知的是：（1）他们必须不断作出的规范性判断的多样性；（2）他们用以作出与辩护这类判断的规范性政治理论的所有种类；（3）此类判断可能被加以理性批评与提

炼的方式；以及（4）此类规范性理论可能被批评与改善的方式（Bernstein，1983；Fischer，1985；Johnson & Blair，1985）。实务工作者、研究者、教师及学生承担得起继续忽略这些问题，而只是口头上说这些问题是勉强可讨论的“价值判断”，并假设在规划与政策分析的整个评鉴专业中，评价工作若非完全地功利主义，就是非理性的？

这里讨论的这个简单案例显示了：（1）分析师需要规范性理论来作出他们工作所必要的判断；以及（2）那些判断很少被当成功利的判断。在我们案例中的这个规划分析师作出论辩并诉说理由；而他对成本效益的估算以及对结果的报告，在工作中仅具有无足轻重的意义。

文化的理论化（cultural theorizing）。此外，我们案例中的分析师运用了实践性文化理论，这种理论是他在建构与维持和其他许多人的工作关系的过程中随着时间默默发展出来的。他知道公共工程部的乔·哈特想早一点进行咨询。他知道地区规划协会的珍妮·沃尔希望在这类案例中有所帮助。他知道在规划过程中的不同参与者有不同的价值观与关注：开发商可能对用改善设计为交换条件，以确保快速地评审感兴趣；规划委员会多数成员可能只对“经济增长”感兴趣，凡此种种。

在这里分析师所运用的文化理论的焦点是在于对地方政治文化与道德网络的注意，而规划者在这一网络中进行操作；这些乃是关于政治文化的工作理论，而道德不是那么显而易见的。在这里分析师的实践性理论化关系到了特定人们的个人认同与声望、他们的关注、兴趣、敏感性、癖好、偏见——任何人们的特殊特质（例如，曾打过驱逐战），而这些人是开发商与分析师可能与其工作的。去年规划委员会遭受非议的事件，是否会让任何人在今年更加慎重？当图特尔只想要认可这些工作时，皮博迪会强迫提供更多信息吗——或皮博迪将只是耸耸肩再度延期？实践性文化与道德理论让分析师得以不仅是空想，而是预先去想象：在较大范围的可能情境中，与特定人们一起工作是怎样的情形。

207

在规划或政策分析师与其他人共同进行的每个会议中，分析师在判断

规划或决策过程中其他参与者的可能公平性、双重标准、支持、信赖、合作、反对、兴趣或投入时，这类实践性认同理论、文化与道德理论，都会开始运作。与其他人合作但却不会产生此类问题的情况，是否甚至是可能呢？规划分析师需要判断的不仅是：（1）行动的可能过程的行为结果；以及（2）塑造可能的另类方案的规范性命令与程序；还有（3）规划与政策分析过程中其他参与者的写实特质与个人认同。

接下来想一下，从这案例所获得的有关“问题的详细阐述”的经验。分析师在开始撰写报告前，他们进行工作——去预期且响应能被拟想出来的实践性未来的范围时，初步需要做些什么？第一，要拟想出结果，分析师需要具有行为理论。第二，要拟想出命令、程序、义务以及他们自己的合法角色，分析师需要具有规范性政治理论。第三，要拟想出他们必须倾听、注意以及与之建立持久工作关系的那些人的特质，分析师需要具有属于他们机构世界的文化与道德理论。

让我们现在转向预期性分析的第二个要求。在拟想了潜在的未来后，分析师需要策略性地准备与经营论辩。

策略性地经营论辩

要注意到，当分析师将这三种类型的工作理论带入运用时，分析才刚刚开始。这些实践性理论是如何建构出来的？分析师是如何可以准备刚开始时仍未成熟的分析，探究论辩之所以被塑造的坚固根基，以及经营分析与评审的过程？

208

这些有关分析中准备或经营面向的问题，很不幸地普遍受到忽视。有关分析的两个常用的学术观点，将注意力引离了分析师实际所做之事。分析一直以来不是被视为纯粹认知的、问题解决的活动，就是被视为结构性的社会互动之一（Lindblom & Cohen, 1979）。关于分析的问题解决观点，本质上会将分析师的实践化约为诸如估算（与臆测）之类的心灵过程；而互动主义观点则聚焦在诸如投票或市场交易之类的过程，因此很讽刺地将这个问题技术化为个人分析师的实践问题（参考 Wildavsky, 1979）。

然而，具有见地的其他立场却十分突出。例如，皮特·桑顿（Peter Szanton，1981）的《建言欠佳》（*Not Well Advised*）一书中虽忽略了围绕政策分析的政治与规范性问题，但却显示出分析师与他人关系不可或缺的重要性，而这他人指的是分析师必须与之共同合作者。分析不可以只是被拟想出来，它们必须被加以论辩。所以，既为实践性论辩，它们就必须被策略性地经营。

要注意到记录稿呈现出多少规划分析师所做之事。他询问、建议、解释、查对、同意、参考、警告以及承诺。他的话很重要。如果他未能加以响应，或响应得与之矛盾或太过愚蠢，稍后可能会被认为应该负责——也就是说，如果开发商在规划委员会或市议会面前跟其他人抱怨这类事情的话。因此分析师一向小心挑选他的用字遣词。他要的是更为清楚及更敏感，但在其他时候就不要那么全然的清楚——如我们将看到的，这是为了特定的原因。他不想进行预测（例如，关于时间的安排），因为他无法确保预测的效度；他想要允诺合作，却同时想要不受（过分）威胁地进行专业批判。因此，在言说当中，他便在行动。他的行动是“言说行动”（speech act），一种不仅是有目的性的而且更在实践上具有沟通性的行动，其传达了意义并且塑造了预期（Forester，1982，1985）。

该分析师以几种方式经营实践性论辩。他引领注意力到议题上（“这将成为主要通路?”“这应该包括现存的或者也应该包括提议要盖的建筑物。”）。他也处理了开发商对评审过程的感知：他作出一种论辩——为州代表、其他规划组织、地方机构与部门以及邻近开发商提供了潜在的角色。分析师经营的论辩不仅有关参与，也有关过程的时间安排与序列。他建议要由其他城市部门来作早期的评审，而且他也支持有着下述臆测的建议，即臆测规划委员会将会等到这类评审完成才会有所进展。他建议有关评审、规划本身的发展（“如此你能够将他们的评论并入”）以及接下来的分析的过程。他建议的不仅是共同的评审，还有一系列的咨询——向乔·哈特（Joe Hart）、珍妮·沃尔（Jeanne Wall），也许也还向邻近购物中心的代表咨询。分析师提供的还包括了财务影响分析的例子；他建议，实际上，开

209

发商去作分析（即使它是“建议”而非“要求”），而非冒着稍后受到延宕的风险，才会使关键人物关注到城市计划的财政可能结果。在这里分析师面对且甚至创造了不确定性：这个延宕的风险足以说服开发商将分析交出以供公众评审吗？分析师经营的论辩，引领了对议题的注意，塑造了受影响者的参与及介入，估计了过程的时间，并且使此规划嵌入了地方与地区发展的广大脉络。

行动也嵌入整合到论辩中。论辩——被经营的——嵌入了我们可称之为“策略”的较大主体之中。在这个案例中，分析师的策略在某种程度上涵盖了其他既有组织，并且在规划委员会见到规划案之前，将他们分析的焦点置诸提案上。此策略内含一套相关的论辩：跟地区规划者查对，因为他们可能协助你进行冲击分析；与乔·哈特查对，因为他是评审过程的核心；此处交通是个真正的问题，所以对之进行完全冲击研究；凡此之类。也许，这个分析师希望，如果其他既有城市部门关切潜在的规划冲击，规划委员会可能（必须）聆听——某种他们赞成成长之热衷态度可能会防止他们倾听的事物，而这些事物却刚好是分析师独自一人会去提出的相同关怀。接着，策略性地经营论辩寻求的是增进分析师自己原本有限的影响力——并且同时抗拒规划委员会赞成成长的意识形态。

现在回顾开发商那个让规划者惊异的举动：“那么，我们想在下周交一些规划给你。”当然，规划者在会议中的策略，就是设计来事先处理这样快速的交付，而这样的交付可能会推动规划案的完成。3 个月之后，开发商仍未将规划案交出；他正在准备公众评审过程所要求的文件。他之后告诉作者：“大概要再 1 个月左右，我们将会提出申请。”

为了评估与研究分析师关于规划或政策提案之运作的策略，我们必须研究他们在实践中所形成的论辩。当然，这意味着，要研究的不仅是他们论辩的内容、他们的宣称，而且还有他们进行论辩的实用性动力，以及他们在事件发生的同时如何作出具说服力的论辩。接下来，要研究论辩，意味着要研究行动，即分析师在实践中的沟通性行动（Forester，1989）。了解到行动可能总结为论辩，以及论辩能被当成策略来加以经营，将能够让

210

“政策与规划问题的社会性建构”成为清楚明晰的事实，而非仅是学术性社会学感兴趣的主题。关于问题的社会性或沟通性建构是深具政治性的，因为它必然是选择性的（将注意与关怀分配给某些议题而非其他），并且塑造出许多行动者与决策者考虑（及参与）的议题。

因此分析师必须同时进行论辩与经营。如果没有可供考虑的论辩，我们便仅有一个没有内容的过程。如果没有策略性地经营的过程，最清晰与具见地的分析可能完全被忽略，或是太晚产生而致无所用处，或是为外来无关的目的而受操弄。规划与政策分析师因此必须学习的不只是探究独立的议题，也要学习策略性及道德性地经营分析与公众评审的过程。

结　论

这个分析开始于试图探索有关规划分析的预期性特质的直觉。这个探索导引出一组可被摘要于此的发现——而且令人惊喜：所得到的知识是，规划者所做的许多工作涉及了避免某些状况的出现，他的成功将不会是显然易见的，或者他对工作的赏识的可能结果是令他痛苦的。我一直在相关的论文以及与诺曼·克鲁姆霍尔兹（Krumholz & Forester, 1990）合著的书中探究这种直觉。接着，让我们检视有关规划性实践的结果，并形成我们进一步研究的主题。

第一，该分析师的工作不只在于解决手边的“问题”，也在于初始时对什么是可能的“问题”（交通？比例?）加以详细阐述。

第二，该分析师希望不仅是详细阐述问题，也希望能通过介入行动来提前面对问题：预期实行，并借此响应预期结果所呈现出来的特别机会及特定问题——例如，借由将其他城市部门包括进来。

第三，预期的工作有着逻辑的结构。如果分析师要预期实行后的规划或政策结果，并且寻求塑造这些结果，那么他们必须做几件事。他们必须拟想功能性的、规范性的与文化的世界，在其中，提议出来的规划或政策

将具有意义。之后，他们必须准备和经营论辩，而这样的过程可以考虑到潜在的结果。在这过程中，分析师接着必须和技术人员一样，将论辩设置起来，同时要一如决策者那样策略性地经营这些论辩。

第四，要预期规划的其他方案出现，分析师必须作出极大的规范性判断——从他们对命令、规则、规范与程序的诠释，到他们对信息或论辩的提供或保留的策略选择。

第五，也是最后，对于规划与策略分析的了解就像预期到的一样，鼓励更深入的研究，以阐明熟练的实务工作者的行动是如何能够嵌入论辩的，以及这些论辩又是如何能够嵌入整合到有效规划与策略分析的规范性策略之中。

致　谢

我要感谢西蒙（Simon Neustein）、弗兰克（Frank Fischer）、里克（Rick Taintor）、拉里（Larry Susskind）、阿龙（Aaron Fleischer）、阿兰（Alan Mandell），以及达维德（Davydd Greenwood）的评论。这篇论文修改自之前的撰述（Forester，1987）。要注意到，本文所讨论到的所有会议中的参与者都是男性。

参考书目

Alterman, R., & MacRae, D., Jr. (1983). Planning and policy analysis. *Journal of the American Planning Association*, *49*, 200 - 215.

Bernstein, R. J. (1983). *Beyond objectivism and relativism*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Bolan, R. (1980). The practitioner as theorist: The phenomonology of the professional episode. *Journal of the American Planning Association*, *46*, 261 - 274.

Fischer, F. (1985). Critical evaluation of public policy: A methodological case study. In J. Forester (Ed.), *Critical theory and public life* (pp. 231 - 257). Cambridge, MA: MIT Press.

Forester, J. (1982, summer). Toward a critical empirical framework for the analysis of public policy. *New Political Science*, pp. 33 - 61.

Forester, J. (1985). The policy analysis-critical theory affair: Wildavsky, and Habermas as bedfellows? In J. Forester (Ed.), *Critical theory and public life* (pp. 258 - 280). Cambridge, MA: MIT Press.

Forester, J. (1987). Anticipating implementation: Normative practices in planning and policy analysis. In F. Fischer & J. Forester (Eds.), *Confronting values in policy analysis: The politics of criteria* (pp. 153 - 173). Beverly Hills: Sage. Forester, J. (1989). *Planning in the face of power.* Berkeley: University of California Press.

212

Fowler, H. W. (1965). *A dictionary of modern English usage* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Johnson, R. H., & Blair, J. A. (1985). Informal logic: The past five years, 1978 - 1983. *American Philosophical Quarterly*, 22 (3), 181 - 196.

Krumholz, N., & Forester, J. (1990). *Making equity planning work: Leadership in the public sector.* Philadelphia: Temple University Press.

Lindblom, C., & Cohen, D. (1979). *Usable knowledge*, New Haven, CT: Yale University Press.

Seeley, J. (1963). Social science: Some probative problems. In M. Stein & A. Vidich (Eds.), *Sociology on trial* (pp. 53 - 65). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Szanton, P. (1981). *Not well advised.* New York: Russel Sage.

Tong, R. (1987). Ethics and the policy analyst: The problem of responsibility. In F. Fischer & J. Forester (Eds.), *Confronting values in policy analysis: The politics of criteria* (pp. 192 - 211). Beverly Hills: Sage.

Wildavsky, A. (1979). *Speaking truth to power.* Boston: Little, Brown.

（校译/李涛）

213

第 10 章　听觉障碍儿童的评估

马尔科姆·帕利特
Malcolm Parlett

“我没法给你一张清单，让你去找到一个儿童并发现他的需要”，一位校长不耐烦地回应。他被追问了好几分钟关于他如何精确地辨别出他所负责的儿童的特殊教育需求。另一位教师支持他说：“25 年的教学经验才让我知道这些孩子是什么样的。”在这些及其他接触经验中，我和我的同事基恩·波克林顿（Keith Pocklington）已经看到了一个显著的现象：专业的实务工作者对他们自己的工作常常说不清楚，甚至连尝试说出他们做的是什么工作以及如何开展时，也有些勉强。

那些考察熟练的实务工作者如何开展工作的研究者们，很清楚地觉察到，人们要将波兰尼（Polanyi，1967）所称的“隐含知识”（tacit knowledge）彰显出来的困难性。每天的专业实践，包含了许多已被过度学习的东西、已成为习惯的技能与知觉判断，甚至已经完全成为人们“自动”表现的程序。这个时候要求人们注意这些相当平常的现象会显得有些突兀，因为这种探究可能被视为不必

要或不令人感兴趣的。相反地，如果要求去讨论一种新引进的程序或一项新的传输设备，这种探究反而是实践工作者乐意去谈论的。

我和基恩·波克林顿在英国的一个研究项目中，针对前述所提的要点进行了数年的访谈。迄今我们仍致力于搜集一些对感官障碍儿童教育管理方面某些新发展的反应：换句话说，我们一直处理的是“新闻”。我们对我们所进行的表达清晰、思虑周密、鲜活生动的访谈感到满意，但是，要结束讨论却往往很困难，因为教师们和其他人都如此热切地想要表达他们的意见。现在，我们希望转向一个探究的领域，少一点意见的表达，多一些人们真正所做的事情；我们着眼于日常专业实践中非常普通且不那么具有新闻性的方面。这发生于当我们注意到这个转变——是关于某些人而非所有人——朝向更反抗性立场的时候。随着在下文中的进一步明确，会有一个强有力的案例，考察实践的每个细节、开启对日常实践世界特定现象的严格审视。在此，我们试图将视为理所当然的事物再度转为新事物，着眼于实践的改进来提高批判意识。 214

我论述的重点是与听觉障碍儿童教育有关的专业实践。研究中的专业团队包括具有教育此类儿童专门技巧的教师、医疗与听觉专家、心理学家、语言治疗师、社会工作者以及地方教育局官员。这个名单并未列出全部的相关人员。

更明确地说，我将考察这个团队运作的两个任务或两个功能，它们是紧密连接的。首先进行的这个活动在英国称为“评估”[（assessment，在美国可能称为“评价”（evaluation）]。评估中，专业人员考察每个儿童，并且对他们的情况作出一定的结论。第二个附属的活动开始于专业人员投入“教育安置”之际——即决定哪种教育场境最适合该名受评估的儿童（例如，在有巡回支持教师的普通学校或特殊学校，或者在为失聪、部分失聪儿童设立的学校）。

因此，这里讨论的便是一个多维度、多专业视角过程的普遍的多样性。虽然本章关注的是具有特殊需求的儿童，但是对儿童的类似考察，在整个教育过程中以及整个协助儿童与成人的专业中都是共通的。这项描述

可以被视为对实践的反映所进行的演练，其目的是帮助提升教育、医疗与其他相关人员的专业意识。

我们最初开展这项研究是本着一个客观描述的宽广的研究立场，不采取明显的政治性、规范性或公开批判性的立场。但是随着工作的进展，我们的观点出现了明显的转变。做一个完全中立的观察者的想法显然是错误的。同时，在组织化知识的大多数领域中，有个值得一提的传统，即鼓励客观的直接的描述以及将作者或研究者的成见与假定“放入括号”(bracketing off，用现象学的术语来说)。这是下述案例研究工作的起点。所谓转变指的是，在研究过程中，我们变得更具“规范性”与批判性，关心对程序关注的欠缺，而这些程序对弱势群体的未来生活却有着重大的意义。有时候，我们也会苦于批判性自我反思的缺失，因为，若想实践得到提高，这种反思很有必要。215

评　估

下述的评估（本例并未写出）是一个例子，它是关于我们如何汇集一份关于印象的报告来描述一个叫简（Jane）的小孩。简，7岁，一个资深的失聪儿童。教师这样描述她：

> 一个机敏的小孩，愉快的孩子，极度缄默，内心快乐地享受各种事物，面对成人时非常内向，但对其他儿童不会……她常自己玩、读书，做事认真……在单独相处的时候，我觉得她具有潜能，但是我们无法激发出她任何的驱力。

有些评估极为简短，然而——像上述那个——它们似乎把这名被评估的男孩或女孩“概括化”了。于是专攻失聪方面的教师，以三言两语叙述了一个儿童的状况：“一个意外失聪的活泼的女孩。”另一个教师这样描

述一个男孩：

> 他有专注力，有意志力，有适应力，但是，在另一方面，他的背景知识极为有限，经验贫乏……你无法跟他谈论任何在他正常经验以外的事物。

这些摘要性描述指的是当下，试图说明这些儿童在被评估时所表现的状况；例如专攻失聪的教师的这段陈述：

> 他的语言很正常，他有一点迟缓，他具有相当程度的听力，他犯一些奇怪的错误，他的社会发展正常。

216

其他的一些描述指的则是为什么过去会作出这样一些判断，下述便是一位部分失聪儿童学校的教师所作的评论：

> 就学业角度而言，他应该已经被转到普通学校，但这意味着他将无法再获得家庭的支持，他的父母离婚了。为了不让他失去由固定人员给予的持续日常关注，他仍然被留在了这个学校。

这些摘要刻画出了儿童的形象——经常发生在整个教育世界——他们由一些要素建构起来，这些案例中的要素包括了从认定是“科学的”无可争辩的听力测量数据和医疗信息，到模糊不清、技术化的描述性的、个人化的评论。即使表达得更为生动，它们也只是典型的评估。简短的陈述交织在一起建构出整体印象。评估人员进行着选择和排除。评估中，“要素”的选择是如何完成的？当实务工作者选择要报告什么内容时，他们的内心发生了什么？这便是探究的起点。

评估的建构

专业人员在阐述对儿童的评估时，倾向于作出两种选择。首先，选择那些让儿童变得可区分的要素。其次，组成陈述的措辞会受到评估环境的影响，例如，评估要给谁看、评估的目的是什么、评估涉及的部门之间暗含的关系是什么。这两个过程，即区分与对情境的敏感，这两个过程密切相关，我们将分别来考察。

一个儿童接受评估时，要完成测验和考试、案例记录、研究报告、选出被浏览的作业；家长、老师和其他人也会被访谈。评估人员面对大量可能相关的信息，分类和排序是必需的：他们无法说明每一个单独的细节，即便是在冗长的案例报告中也不行。

选择通常基于受评估儿童最为突出的特点来进行。有些东西被断定为“具有新价值”，有一些则没有。通过对有新价值事物的记录，专业研究人员在儿童案例的大量细节中搜寻出秩序。它类似于我们日常的思维方式，虽然在此处它更为形式化。

217

举个小例子，我正在写作的这张桌子是木制的，圆形的，中间有个底座。桌面直径有3.5英尺。这些特质的解说有助于将这张桌子和其他桌子加以区分。我还没说到它表面的平坦与光滑，或是它有着一般写字桌的高度；在这个对桌子的粗糙描述中，后面所说的这些并不能区别出这张桌子与其他桌子——有太多这种桌子了。同样地，评估要素的选择要使被评估儿童与众不同。

为了选出合适的要素，评估人员利用许多背景知识（经验性的、隐含性的）。在选择我所描述的“桌子要素”时，我利用我对桌子的一般知识，如果有要素被遗漏，可能会产生混淆。

对于儿童的听力缺陷，有多种分类，有些属于官方术语（例如“中耳失聪”），有些则较非官方性（如“部分失聪”）。有些在全国或国际的

相关领域中通用，有的则仅具地区性意义。区分的过程包括的不仅是详述该名儿童的不同，也需要细说他或她与其他人的相似性。

我关注区分是如何发生的，案例的形成是一个无组织的程序。尽力提高系统检核程序，因此不确定的或过于精细的评估要素就能避免。与标准化的、综合性的要素清单一样，评论的分类被提供，而且在理论上要全面实现。然而当要素清单被引入时，我们发现忙碌的专家倾向于匆匆略过“不适用”的特质，仅给予最少的可能的响应，他们慢下来也只是为了在特定的案例中他们觉得重要的分类下加上他们的评论而已。所以最后的结果并没有很大的不同。报告形式试着将专业行为加以排序，但是经常受到抵制。如果记录下特别的事情是评估过程固有的特质，那么程序的标准化对评估而言可能就不是一种改进了。

如果评估利于作出决策的话，区分是被期望的。“这个孩子适合 X 学校吗?”这需要从某些隐性的标准来评断这孩子的适合度。的确，一旦开始意识到评估对他们来说是可选择的，人们就会意识到评估中的嵌入比较。在医疗与教育两个范畴中，隐性的标准指的是正常的状况。尤其是医疗报告，其关注点都放在与正常标准的矛盾或背离上。举耳鼻喉外科医生彼得（Peter）的评估报告第 3 页为例：

218

> 孩子说话缓慢，家长说是失聪。右手多出的拇指已经切除。右耳翼较左侧小。疑似晚熟 1 个月。疑似先天性或源于黏膜炎等的低音性失聪。

很清楚，被评论的各项都背离了“正常性”，从推论到原因都是如此：正常的特质则被认为不需要记录。

比较并不总是根据外部参照来进行（如“健康的小孩”）：可能就该名儿童的某一点来比较，他或她在另一个时间或是在相同情境中与其他儿童比较起来如何，或者对该名儿童的描述将从下述观点来进行，即他或她和其他儿童比较起来在教室情境中是如何反应的。

比较也常常和发展阶段连接起来进行。“超前”或“落后”于假设性的标准，这是通用的区别标记。我们遇到许多这类评估：“比 9 岁半的儿童发展慢”、“非常不成熟……需要极多的注意力……需要刺激”、“虽然他的进步落后于其他儿童，但是与他的发展是相对应的”。

这个“理想儿童”是用来比较儿童时的一个极为有效的标准——当然，所谓理想，是评估者认为的理想典型。可以理解为“高成就”、“有自信”或“愉悦”，这些对儿童的论述与措辞符合了许多老师心目中理想儿童的观念。另外一些儿童被拿来和他们比较，常是不受喜爱的，而这——再一次地——只是隐而不显地表达出来。例如，一个专攻失聪方面的老师，这样描述一个部分失聪儿童学校的 7 岁女孩：

> 没有好好利用她仅存的听力……习惯于早早放弃……自己犯错误的时候就不高兴……需要很多鼓励……指出她的错误的时候必须十分小心……缺乏自信……不愿意尝试新事物。

这里的评估要素似乎只是被观察和记录的特征出现，但由始至终都隐含着比较。举一个例子：“习惯于早早放弃”——与谁比较起来算早？或“需要很多鼓励”——哪种儿童不需要鼓励？或“指出她的错误时必须很小心”——与其他儿童相比，需要多么小心谨慎，指的又是哪些其他儿童？这些问题的答案并不清楚，但是在教师的想象自有另一个相反的存在：一个不轻易放弃、不需要鼓励的儿童，而且当偶尔需要纠正这个儿童时，老师可以很放心地去做。换句话说，上面所提及的自信的、愉悦的、高成就的一类儿童被当成是一种模范或参照点，虽然老师并未承认这一点，甚至是没有觉察到自己已经采取了这种模范作为标准。

219

为了让上述的论述具有正确性，让我们记住大部分实务工作者都是富有技巧的：他们不可避免也很合适地援引了丰富的经验来制造意义的差别含义，以增加他们对儿童评估的敏感度、精确性和鲜活性。另外，他们也运用了不具筛选性的做法汇集了有关症状、行为、环境、历史与预测诊断

等信息来介绍冗长的记录，这虽然在理论上可能较令人满意，但在实践中并不受青睐：多数可被接受的评估都想要快速掌握其对象儿童的本质，而且，为了作出决策，评估多偏好专业人员的以摘要形式来提出的报告，通常没有足够的时间对每个案例进行细腻的反映。

此外，专业人员通常面对着复杂、模糊或不完整的资料，因此不可避免地产生不确定感。为了自己心内心的平和，为了迎合简明报告的需要，专业人员会作出简化的模糊性的尝试。一个明显的方式便是将儿童置于有意义的情境中，使案例具有一致性。为了做到这点，专业工作者会利用他们对儿童的熟悉作为比较的基础。当儿童被用来与特定隐含的意象相比时，如上所述，就有了与其他儿童相比的内在参照，少了一些明显对比。

区分的危险

到目前为止，我一直专注在那些例行的、良好的评估的方面。然而，这些针对实践的评论有明显的危险——这些评论让整个程序徒劳无功，而且会变得有所扭曲或夸大。

首先，来看区分。作出一份评估并不是仅仅对儿童特质作出的技术性记录。如上所述，儿童的特质被挑选出来、被重视、并被判断是否适合作出结论。评估人员主动的参与是不可避免的，而且我们可以看见，这个过程如何因太多的诠释性影响、太少的实际观察记录而偏离了方向。

220

投射

我们所注意的个人特性，在心理学家所发明的各种投射测验里有着强有力的阐述——例如，我们应邀去报告我们在罗夏墨渍测验（Rorschach inkblot）中的“所见”。这些测验的原理在于，人们会在他们如何响应那些被假定为中立的输入内容中发现他们的偏见。然而，投射并非仅是带着病症寓意的心理条件；在更普遍的意义上，它是一种我们所有人在大多数

时间中都投入其中的过程。既然我们所有人都拥有不同的隐含知识、不同的形成性经验（formative experience）以及不同的观点和价值，我们以不同或显著不同于他人的方式来诠释我们所见所闻，就不令人惊讶了。

我们可以说，旁观者眼中所见的不仅只有美好，还有责任、懒惰、活泼、剥夺、淘气、消极等（所有这些都是此处所见评估中出现的特质）。这些形成了个人的建构（Kelly，1955），用来对接收信息的感知进行选择性地组织。

此类投射是正常的，也是不可避免的。这些建构充当过滤器的角色时，过程就无法控制，因此某些定义与属性就作为评估者个人看待世界方式的产物被引入进来。在一个不规律的环境里一个规律的个体就会感到不自在，这就很容易被注意到，而且或许有强烈的感受，出现在他或她面前的个人就显得有点不合常规。缺乏这种经验的其他专业人员，可能完全不会评论儿童不合常规的习惯；他们不会对这些作出足以令人注目的判断——他们可能甚至没“注意到”他们。

看一看人们在评估中所呈现的许多案例，会发现专业工作者有时会不喜欢或是不赞同某些他们正在评估的儿童，就好像他们衷心地赞同其他的儿童。并没有证据表明他们是有意地引入一些正面或负面的偏见；他们只是反映出他们对儿童的认识或是结论。

221 这是从一位巡查教师（负责定期前往不同地方学校巡视的老师）对6岁女孩劳拉（Laura）的报告中所摘录的一段内容：

> 一个乐于合作且极度令人喜爱的孩子……热切地期待演说及能够很快掌握新技巧。她极有热情去复制演说的声音……大方地与其他儿童相处，和他们说话并且相处得很好……对所说出的字词有热切的兴趣……不断地发问且对周遭每件事表现出勃勃的兴致……能够在相当长一段时间集中注意力。

无论劳拉具有什么特征，人们难免会得到这样的结论：这位老师自己

对劳拉的感觉是非常正面的。相对地，反面的例子似乎可以从某位教师对一个11岁男孩的报告中看出：

> 戴维（David）并不是个令人喜爱的小孩。很明显，他非常聪明，而因为他的本质，这能让他变得非常狡猾。他在课堂上常不集中注意力且是个麻烦人物。他真的是他自己最大的敌人……（他）会很惨。

我并不希望说所有对儿童的强烈反应都是评估人员不理性的个人反应的产物。但是，评估似乎随着评估本身多少带有价值负载和鲜明的印象而有所不同，这和以适度风格阐述的情况相反，后者比较真实且被假定是价值中立的。一个听起来较为中立的评估例子是一位心理学家所作的报告：

> 丹尼（Danny）这个孩子的能力水平可能介于迟钝与正常之间……（他）的智力大概相当于6—7岁儿童的智力（事实上丹尼快9岁了）。因为听力的丧失，很明显他在语言的输入与输出上极为有限。丹尼似乎有视觉记忆的困难（仅表现出5岁年龄层的功能），这可能导致了他在教育上面临的某些困难……所有这些带给儿童极大的学习困难，而这些困难很难加以应对。

诠释中“健康”与“不健康”程度之间的划分，是不可能精确地加以界定的。有关丹尼评述的价值中立程度如何，以及真正的中立性是否确实可能，读者有他们自己的诠释。

刻板印象的形成

222

投射的另一种形式是刻板印象的形成。评估人员将许多特点或质性投射在儿童身上，而这种投射将他或她与某种类别连接在一起——儿童被包含在这种分类下，刻板印象便在此时形成。刻板印象的形成当然是成见与描述的根基。

种族主义、性别歧视以及有关年龄与社会阶级的偏见，由于它们的普及与效应，都广为人知。毫不意外地，它们偶尔会出现在评估中，也会出现在专业人员间非正式的讨论中。例如，在我们的研究中，面对具有“混血血统”或来自“贫穷家庭”的儿童，当这类信息对目前的讨论而言沾边儿时，我们就会强调一下。

然而，更为盛行的是更微妙的刻板印象形式。让一个儿童成为可以被区别的——就前面讨论的意思而言——能够轻易地转变为仅是对儿童贴上标签、归为某类别，而支持选定此类别的证据却相对被轻描淡写或忽略。每当孩子被划入特定类别（例如，“难以接近”）之后，便有贴上标签的自然趋势，以显示何种特质被感知且报告出来。这些类别本身成为概念化的固定方式，而这概念化是未经思索地被应用的。

唐纳德·舍恩（Donald Schön，1963）已经描述了一些方式，在这些方式中分类被用来检验“事物”，但是它们本身不被当成一种思考方式来受到检验——它们已经成为固定的方式且继续维持着：

> 把“概念”应用于事物的一般过程中，没有新概念出现。当我们将某些事物视为概念的一种例子……我们只是从此概念的观点来将所经验到的事物予以排序而已……一个女孩对一个男孩说：“我知道你这种人”，她已经将他归为特定类别了。她对他的感知已经改变了，但是她的类别并没有改变。在一般应用概念于事物时，概念让过程停留在这些事物进入时的状态。（p. 28）

通过相似的过程，专业人员群体的概念范围可能逐渐僵化了。类别被设定了，而且在其间所流通的实验性通则，被一再反复到一种它们不再受到重新检验的程度。“典型的”失聪儿童被认为具有标准的反应。专攻失聪的一位教师陈述道：“所有听觉障碍儿童都封闭自己，和正常儿童相比更是如此。”一个相关人员评论一个男孩：“他有失聪取向……面无表情、完全消极。”一个骨干教师评论另一个孩子：“就他的失聪状况来看，他

对书写性惯用语句有着令人惊讶的需要。”“失聪”（be deaf）、“失聪态度”（deaf attitude）、“失聪声音”（deaf voice）、“正常失聪”（normal deaf），上述这些语词意味着与失聪相关的概念，即使在知识最丰富的专家那里，也几乎成为固定的类别和划分。之后，任何一个被专业人员贴上“典型失聪儿童”标签的儿童，可能通过简单的连接而成为许多其他属性的接受者。

223

对脉络的敏感性

评估是在组织架构中产生的。评估对决策有所贡献；评估被写下来做成档案文件，会提供给其他专业人员阅读，这些专业人员承担着或即将承担儿童教育或医疗/听觉照顾的责任；儿童搬家时，它们会作为报告的基础呈交给评论委员会、家长或其他地方教育机构。简言之，无论是否经过思考，评估具有其目的性，也有它的听众。

评估人员在一些限制下行动，这些限制主要与在他们工作定义体现中的期望有关。例如，他们一般不会去对儿童作出超出他们专业范围的评论（如果他们这么做，他们偶尔会因为这样而受到反对）。不仅如此，他们所用的语言——他们诉诸专业术语或向外行人解释时——是根据想象中的听众而选择的。

这是一份报告的一部分，此报告是听觉学者在医院针对一个 4 岁孩子所写的，而且这份报告被送往分区医疗官员，复本则给孩子的家庭医师和地方教育当局的服务人员：

> 听觉记录单……显示说话的频率在 65 分贝以内。眼下，两耳的差异并不重要，而且骨头的传导阈和空气的传导非常接近。看到这样一位听觉障碍的年轻人运用如此多的言说与语言，看到他有很大的进步，尤其是当我从他母亲那里得知，两三年前他甚至一个字都不会说，这实在是一件非常令人高兴的事。

虽然在这里所引用的专业语言比其他评估更多，但是在先前我们已经讨论过的基础上有许多要素被选择进来（例如，这个男孩有什么特别之处?)。这里的重点是，听觉学者对要素的选择受到任务的严重影响：他所使用的术语不会“超越”他所针对的读者：即其他专业人员。

224

说到家长，评估所用的语言会相当的不同。例如，这是一个学校医疗人员对一位家长解释她女儿不仅是听力丧失的问题：“这涉及了一个主要因素……声音能够进入，但是大脑无法加以使用。”

为了让这类评估具有意义或含义，必须知道是谁做了这些评估、他们想要呈现给谁、什么是“适合”这个个体的报告、人们的期望是什么。专家受到一系列有关形式、长度、语言与关注点等惯例的影响，而且这些惯例都被视为理所当然。

还有另一个要素就是对脉络的敏感性。评估在听取或阅读报告的人之间唤起了特定的连接。就像完成一项评估需要援引评估人员的隐含知识，了解评估也极度需要接收者的隐含知识。尤其当摘要性评估像平常那样简短的呈现时，便留给读者或听众许多空间去完成这份评估——去填入细节。

“填入”的概念来自于社会学者阿伦·希克瑞（Aaron Cicourel, 1976）的撰述。他说，专业人员所作的报告（他指的是青少年行为不良的领域），有许多被省略了，有赖于阅读报告的读者来补充阐释，这些阐释存在于报告撰写人心中但是却没明确说出来。

再说，这也是话语常见的一个方面：如果没有双方都认同的一些事情，就不可能产生沟通的流动。如果说话者一定要把所有嵌入在他们话语中的含义都说出来的话，正常的交流就会难以为继。有趣的是，我们认识到摘要性评估的要素是如何传递的，而且时常传递出额外附加的意义——多于实际选择字词明确陈述的意义。这个由医疗人员所作的评论只是无数个可能的例证中的一个：

他已经错过了许多学校教育。而在家里也存在着一些问题。母亲

的态度非常矛盾。他不能再受到任何拒绝。他的父亲已经对他失去信心了。

这是对小孩全面处境的简单速写，具体或实际的描述很少，然而，它却非常尖刻并且有说服力，这很难被质疑或驳斥。

对于报告形成与阅读的情景极为敏感的评估人员，并不需要说出所有的含义，不需要详细阐释每个细微差异，也不需要为读者或听众得出结论，这是多余的，也会被视为是一种不敬——仿佛该专业人员轻视了他的同行。共有的专业文化和背景知识假定了特定知识的存在；如此，便节省了力气，可以运用有效的捷径快速地作出论断。

225

脉络敏感性的危险

区分中存在着一些可能的危险，同样，在对情景的敏感性与被唤起的连接中，也存在着可能的危险。

我们已经注意到评估人员如何判断什么是相关且适合纳入的，也注意到他们如何判断并应用何种语言形式。这种可能的危险存在于，评估人员可能对评估如何被评论或倾听的情景过度敏感；不是尝试着准确叙述而是承受评估带来的影响。时间一久，评估人员就意识到特定信息——如果被纳入——可能导致某个决策，然而其他细节可能激起其他方向的行动。

在许多专业实践领域中，包括此处所研究的领域，评估都是与决策紧密连接的。在这案例中，许多决策都与儿童该上什么学校有关。这种紧密的连接必然使得报告中的“调整”更有可能。有很多不同的方法可以在报告中安排检验数据、观察与结论；那些呈现报告的人不可能意识不到，经过多年经验之后，当用某种形式来呈现报告时，报告可能有指出的含义。

这是从一位医疗官员对一个12岁男孩所作的报告中摘出的一段，报告是在一个进行安置决定的委员会会议上发表的：

（这个母亲）现在对寄宿学校有着非常正面的感觉，因为她发现逐渐难以应付他。他惹上了警察；婚姻状况非常糟糕。祖母现在已经前往老人之家，这对情况有些帮助。哥哥没去上学，而且兄弟两人间关系紧张。母亲濒临崩溃。我们能够让他进入不良儿童设立的寄宿学校吗？

226

关键在最后一句话。医疗人员问，是否有种方式“可以做成一个案例”？事实上，通过支持将儿童转入为不良儿童设立的学校这一言论，他已经大致制造了这一案例。

同样地，心理学家提出他的疑惑，是否不同的学校（对相同的儿童而言）可能并不受到喜爱：

他前往ESN[1]学校是因为他的发展较为迟缓，而且错失多年的初级教育吗？

此处所介绍的信息片段为一项被提议的行动提供了合理理由或合法性。（最后，这个案例在其他地方也被提及，而且是给予这男孩而言“听力不‘是’最主要因素”来说明的。）

与之相关但不同的是，当唤起连接的过程被扩大时所出现的关于评估的问题。评估不仅是唤起过去特定种类的连接，而且也是在那些接受评估者的心目中审慎且独特地建构出结构的连接；它已经变成一种具有说服力的尝试。

我之前说过，当人们听到或读到一份总结性评估时，他们自己的隐含知识与背景思考会被激发：他们自己填充了报告本身没有包含的细节。如果留给读者或听者许多想象空间，而且暗示和含义也明显地被建构在其中的话，那么，说服可能是评估的目标。在较为充实的陈述中，那也是我目

[1] educationally subnormal，教育上低于正常者的。——译者注

前为止所留意的，我们还没有看见赤裸裸进行说服的例子。但是这里存在着一条细微的分隔线，某些被引用的例子可能被认为，其目的近似于让人被说服。

如果评论较短，特别是那些在非正式会议中实务工作者之间提出的，其危险更大。在专业人员间的讨论中，充满了简化的、具说服力的意象。在此研究中所听闻到的某些例子如下：

"一个横扫的飓风"
"一个被纵容的孩子"
"一个小牛皮糖"
"她吸收语言……将它吃光用尽"
"这孩子实在是被惯坏了"
"快乐地冒泡"

虽然这些语句常出现在那些更加延伸的评论中，但这是些负载着信息的字词。在这里，可以看见填充和连接唤起的两个方面被带到一个极端的程度；几乎完全依赖接受者提供的意义。而在这些具有唤起性的语句间有许多内容（明显地）被予以交流沟通，而这是测量我们思维与感知可以如何"重构"的一种方式。

227

专业团体中的评估与决策

目前为止我关注的是个体的专业人员。实际上，至少在田野研究中，评估极少被单独实施。相反地，这是一个合作的评论过程，在这个过程中，意见得以交流，报告得以结合，而一幅合成的图像得以完成。对决策的一个可能的潜在影响，是一种团体共识的力量和对个体差异的压制。一般而言，专业人员似乎不愿意挑战同行所说的内容。这可能是因为专业人

员专注于案例的特殊特质（当与他们的专业相称时），而且觉得没有权利去质疑不同专家的判断。然而，似乎也没有挑战已经提出评估的传统，也没有任何要呈现证据支持所做陈述的要求。甚至当对立的资料被同时包含在内时，也极少被认为是不合理的。

事实上，常见的一种趋势是：协同合作的实务工作者群体间共享有关儿童的一般意象。如前所述，许多案例中，儿童成为受欢迎和不受欢迎两种。当不同专业人员听取彼此的意见时，“月晕效应”进一步显现。

有时出现强力的正面月晕效应时，矛盾或“负面”的信息可能被透露出来，也可能受到忽视。于是，罗伯特（Robert）这个男孩虽然有着严重的学习困难，但是他的老师们仍对他有着极为积极和正面的印象。当罗伯特快11岁时，他的专家教师记录到：

> （他的）语言仍然非常贫乏，但他是外向的，而且会坚持了解。他有着无法满足的好奇心。（稍后这份报告继续）罗伯特不觉得数字是容易学习的，但是他很努力而且一贯地……他对学习的热衷是件极为令人愉快的事。

在罗伯特的案例中，一般的期望是以乐观的词汇来表现。对比以下专攻失聪的教师对另一个男孩伊恩（Ian）的谈论：

228

> 我们不觉得有任何建构存在或将来可能会有……如果家长对他们的孩子不感兴趣也不加以投入，我们不会期望很多。

在此种有关伊恩的背景期望之下，有人会猜想，要和这个没有希望的图像抗衡，就必须明显地对该名儿童予以“加分”，因为这里的负面形象是如此强而有力。

在一场被观察的临床会议中，来自同一所聋儿学校的3个儿童案例受到深入的调查。校长、学校医疗人员和护士都出席了；个别教师和家长也

参与了部分讨论。下面是会议中得出的一些陈述，这些陈述（在观察者的观点中）最重要的似乎在于定义出全面性观点或每个儿童的形象。

第一个儿童

“她的行为就像一般听力正常的儿童——问‘什么?’，然后聆听。”（医疗人员）

“就情绪状况来说，她并不是寄宿学校中该有的适当学生类型……对她来说并不公平。”（特殊学校校长）

“我想她可以升级去面对（普通学校中特殊单位的）挑战。”（地区学校心理学家）

“愉悦的、反应灵敏，她会适应那样的环境。”（教师）

“我想她将会需要相当多的巡回支持。”（校长）

“她和正常儿童在一起玩，她有一些校外的朋友。”（医疗人员）

第二个儿童

“我们可以收容他到夏天。”（校长）

“我们实际上是将他带离了废物堆……一个绝对胸无大志的人……我们多少将这个孩子社会化了。”（校长）

“家长们不抱任何空想。”（校长）

“母亲对这种身体残障显得非常理性。”（医疗人员）

“在他这个程度上……是否要有个专攻失聪的教师并不很重要。”（校长谈及这个事实，即这名儿童除了失聪外，还有严重的不正常）

第三个儿童

“他被保护得犹如婴儿。”（校长）

“他似乎是个被宠坏的孩子。”（教师）

229 “言语不会太差（强调太）。他对声音的反应很好。他的失聪状况很严重。”（教师）

“他无法专心……他的学业进展非常差……他所有的情况都非常不好……他在课堂上表现出像婴儿一样的行为……他从不被允许自己去做任何事。”（校长与教师）

“我认为他没有特别好的朋友。”（教师）

从上述种种评论中，可以很明显地看出，似乎在会议中发生的是与会者的出声思维，和对案例逐渐产生的共同观点。于是，第一个儿童被认为是令人喜爱的，而且成为融入学校生活的候选人；第二个儿童被视为严重障碍，而且提出将他视为“无希望案例”的建议；第三个儿童不受喜爱，而且被视为不成熟与孤立的孩子。

单一意象和定义的出现简化了复杂性。在决策制定者方面有个自然的倾向，即达成清晰性与封闭性。专业人员面对庞大的案例，这些案例常是复杂和不确定的，同时他们也有时间压力并且希望意见不要摇摆不定，所以他们必然希望消除一些混乱的枝节议题，凸显出主要重点。在他们决策制定能力中自然会偏好那些编辑整理好的说明，而非采用未提炼的、思路繁杂的描述。在一个评论会议中，与会者被要求提出“简短而综合的描写”，以促进讨论的快速进行。

复杂性不可避免的简化让希克瑞（Cicourel）总结出了两者的关联性，即案例讨论中所发生的事情与谣言传递中发生事情的关联。当材料变得“更简明且更容易掌握”，即意味着可以“测量水平”；有着“敏锐性”，意味着感知与报告逐渐具有筛选性；当报告变得“更一致”且“与先前

假定一致”，意味着“同化”现象的存在。希克瑞称，在这些方式下，复杂的图像被削减为简单的图像，不合适本来面貌的陈述被简化了，而一般对儿童的刻板印象被确立为一个定义。在僵化该意象时，观察性资料——已经是多次转变了的——被记录下来，而且成为该名儿童历史与记录的一部分。这些数据后来成了专业人员之间交流的流通物，尤其在时间流逝和人事变动时。当某个图像被确立，它聚集了各种累积意见的要素而很难取消，尤其是在专业人员几乎不挑战彼此判断的这种传统里。

专业性自我研究

230

这里的论述中，我要考察评估中包含了什么，报告如何被传达给不同的听众，接受者做了什么样的阐释。我也已经观察到固定僵化的意象如何产生，以及判断和阐释如何能够控制随后儿童被感知的方式。

在这一章节中，我将简要地论述实务工作者如何从自己本身开始研究这类现象。录像能作为探究的有力媒介。将特定儿童在教室情境中的情况予以录像是可能的，或者——如果整个过程不太具困难性或有技术上的困难——录下儿童家长和研究该案例专家之间的会议过程。

如果某个儿童的录像带被一组专业工作者所观察，看他们的记录将会很有趣也有很有启示性：

1. 他们对该名儿童及他或她的条件、发展与潜能的专业观点。
2. 他们私下或个人对该名儿童与家庭的反应。
3. 他们对该名儿童教育需求的感知。
4. 他们认为哪种教育情境适合该名儿童。
5. 他们将给予家长什么建议。
6. 他们将用什么词汇来对该名儿童做简明描写。
7. 如果将该名儿童在案例会议中当成讨论主题，他们可能会根

据他们过去参加这类会议的经验，包含或是省略什么内容。

这些感知和反应被每个观察者私下记录下来是件重要的事。进行完这个工作后，下一阶段就是比较这些记录。

实务工作者必须迅速就下述几点达成共识，包括：群体中有多少不同观点呈现；他们个人的反应是怎样不能经常和其他人分享的；有差异性的资料常被规避或省略；关于特殊案例中应该施行什么，各种专业态度对此有着极大的差异；以及该给家长什么样的建议。

具体的实验或示范是否顺着这些路线施行，实践领域的录像能够为详细的、热烈的讨论提供关注点。它们使得在相对公开的场合对私人事件的观察成为可能，而且这些录像内容是生动清晰且具启示性的。在讨论的尾声，关于被观察对象的不同观点被提出之后，还可以再看一遍录像带。对同一个录像带的反复观察可以揭示出很多以前被忽略的细节。评估有多少是基于创造性投射和填入的？实务工作者认为他或她“知道”儿童看起来像什么，这需要有多少实际资料？关于这些，没有什么比录像带更能生动清晰地带入这类主题的。

231

第二个可能探究的领域与案例记录的考察相关。例如，关于特定儿童（那些考察该儿童的人最好不认识这名儿童）的累积案例记录，可能会被谨慎地刨根问底。而且，每个研究者都可以记录他或她对该名儿童的全部印象，或者仔细检查基于记录回答的大概的问题清单。实务工作者可能：

1. 以各种对该名儿童的反应作为结束。
2. 具有一定程度的敏感性，获取具体的证据并作为呈现在案例报告中的结论。
3. 辨识出作者的喜好、观点和偏见。
4. 能够评估不同种类信息的潜在作用。

很明显，我们有可能采取更加精细的实验。特别有趣的是，让一个教

师和专家团体在观看一名儿童进行评估时或与其他儿童游戏时的录像带之前，先浏览该名儿童的记录。不同之处在于，让团体一半的成员看用一种“负面”的论调来描述的案例记录；另一半读到的则是“正面”评论。这两个小组的观点将会有怎样的差异？不可避免的，这项实验将会突显每个专业人员对他或她在如何建构记录上的自我觉察，以及在进行儿童研究之前受到阅读报告影响的自我觉察。

这些活动，遵循着或结合着对先前研究的阅读，为不同专家、官员、教师提供了一种跨越性沟通的方法，而他们一般不会互相仔细讨论他们的工作、解释报告或评估特殊需求儿童。

致　谢

我要对基思·波克林顿致以我的欣赏与感谢，他是我此篇文章及研究的合作作者。他也是我此处引用的许多未出版材料的共同作者。但是，本文中任何不当之处，都不能归因于他。我也要感谢英格兰与威尔士国家教育研究基金会（National Foundation of Education Research）支持本研究的进行、允许本文的出版。

232

参考书目

Cicourel, A. V. (1976). *Social organization and juvenile justice.* London: Heinemann.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs.* New York: Newton.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension.* London: Routledge & Kegan Paul.

Schön, D. A. (1963). *Displacement of concepts.* London: Tavistock.

（校译/张燕）

第 6 编

生命故事的诉说和经历

第 11 章　对实践行动的叙事反映：反映性故事诉说的两个学习实验

谢里尔·马丁利
Cheryl Mattingly

我们保留了经验却遗失了意义。

——T. S. 艾略特（T. S. Eliot）

我们说故事的原因有很多：娱乐、闲聊、作为论辩的证据或是揭示自我。有时候，我们说故事是为了让故事中的那些经验更为明晰，尤其是那些令人困惑的、强而有力的或带来烦扰不安的经验。故事的诉说提供一种方法，这种方法可以赋予已发生事件的意义或合理性。我们从中甚至可以捕捉到只有我们身历其境时才能抓住的部分东西。

1983—1988 年的 5 年间，我协助进行了两个行动研究的探究。在这一探究中，我要求专业人士诉说有关他们工作的故事，然后分析那些故事，以调查蕴涵在这些故事下面的价值观与假设—即引导了他们的见闻及行动的隐而不显的问题场境。在这些探究中，我将民族志调查采用的实践中自然发生

的故事诉说与把故事讲述当做学习工具的介入方式相结合。其中第一个探究与国际援助机构（世界银行）的项目官员一起完成；第二个则是在急症救护医院的职业治疗师之间进行。

在本章中，我考虑的是在这两种实践中，故事诉说在日常生活中所扮演的有关意义赋予的角色。我也检视当这种日常谈话模式被用作研究工具，帮助专业人员反映其实践行动时，会有什么情况发生。专业人士被要求以一种高度自觉的方式诉说与分析故事，造成的影响是专业人士对角色的极度依赖，而这个角色是他们在平常的工作环境中进行故事诉说时便已扮演的。

236

为何以故事作为反映的基础?

故事诉说与故事分析能够催化一种反映的进行，而这种反映通常难以进行，因为它涉及了一种引导实践的隐含建构。故事指出了深层的信念和假定，而这是人们常常无法以命题的或概述的形式诉说出来的，在这些形式的诉说中，“实践理论”及深植的意象引导了他们的行动。波兰尼（Michael Polanyi，1966）、舍恩（Donald Schön，1983，1987）及其他许多人，都对“许多实践性知识是隐含的”这个命题进行了论辩。行动者可能无法以命题的方式呈现出他们的实践理论或引导意象，或者，行动者可能提供解释性理论，然而这些理论似乎并未反映出真正影响他们行动的假定。但是，他们总是可以诉说他们做过的事情、发生在他们身上的及其他人身上的故事。

如果行动者能对深植在他们行动中的信念与假设有更清楚的知觉，那么他们就更有可能辨识出，什么时候他们的信念尚未建立，或什么时候他们的理论引申的是他们不想要或不能表态支持的结果。对行动背后信念与假设的反映能够带来合乎道德的结果。项目官员与职业治疗师通常会介入比他们弱势的当事人中。这里存在一个常态性的危险，即专业人员在自己

没有意识到或承认的情况下将他们所希望的故事加诸在当事人身上。在这些“具有实用性、面对事实或做技术性要求的事”的标签下，专业人员应能想象，在未来，包含许多隐含性信念的情节和看似可疑的态度，都将被明确地彰显出来。既然故事揭示了行动中行动者的观念，显现出当遵循某些想法时将会浮现怎样的经验（Burrell & Hauerwas，1977；Murdoch，1956），故事的分析因此能使信念与理论（否则它们只是抽离脉络的抽象物体而已）的实践结果进行道德性调查。

在这两个行动研究的探究中，运用叙事研究方法来对实践进行反映的一个理由是，在一群职业治疗师或项目专员反映他们的实践经验的讨论会中，说故事可能挑起强而有力的考虑，让他们去思考影响实践但常隐而不显的一些建构（信念、隐喻、意象、策略、价值观及其他类似的东西）。更深层的理由根植于每个人都在说故事这样的事实上。叙事（或故事，在这里，这两个词的意思是相同的，可以交互使用）只是再现行动的一种模式，是非常基本的模式（Bruner，1986；Carr，1986；Mac-Intyre，1981；Ricoeur，1980，1984）。

237

至少在西方文化中，让我们得以辨识与产生叙事的语言能力大概出现在3岁左右（Brook，1984）。我们似乎需要叙事来赋予情境以意义，它让我们回到原点，以发现我们身处何处及将往哪里去。叙事提供了一个解释，这个解释“回归到源头及追溯从源头到现在不断向前进展的连贯故事，以寻求它的权威”（Brooks，1984，p. 4）。叙事也有助于告诉我们，我们是谁。它们也许是最根本的形式，让我们可以交流生活的意义，也因此可以交流生活的个人意义（Arendt，1958）。故事不仅给予我们过往经验的一种意义形式，也提供给我们对未来的瞥视，甚至在我们进入某种情境之前，帮助我们期待/设想这种情境的充满意义的构想，让我们在极为初始的阶段便可以拟想结局。

如果故事诉说是我们再现自我经验的自然方式，那么它是否可以脱离自然基础，让我们在经验中学习呢？经验很明显是个善变的老师；人们非常有可能虽然经历了某些事情，但结果却没有学到很多东西。说故事的一

个动机是要从经验中榨出意义来，尤其是从那些具有威力或令人困扰的经验中。甚至连日常的经验都借由故事诉说而持续充满着意义，并且呈现更一贯的、更鲜明的、甚至更真实的面貌。身兼哲学家和小说家的艾里斯·默多克（Iris Murdoch）在一个访谈中说到，“当我们回到家并诉说一天的生活时”：

> 我们正有技巧地将素材组织成故事形式。所以，身为文字使用者，我们或多或少都存在于文学氛围中，我们经历且呼吸文学，我们都是文字艺术工作者，我们常用语言将原先似乎平凡无趣或不连贯的经验变成有趣的形式（Magee，1978，p. 266）。

既然故事诉说是一种日常生活中赋予或增加发生在我们身上的事件以意义的方式，那么它想必可以更自觉地被引用为一种学习的工具。

日常的故事诉说：专业实践中故事形塑的力量

对行动的反映与沟通构成了这两种专业团体绝大部分的工作，而说故事是达到对行动进行沟通与反映的一种方式。在项目官员与职能治疗师两种专业中，故事诉说很常见。但是，在发展方案或临床案例中，说故事并非这些专业人员对正在开展的事情进行沟通的唯一方法。它只是谈话方式的一种，而且是一种“非正式的”模式。这两种专业团体在描述同样的患者或发展方案上，都有多种论述模式可供选择，而他们所选择的论述方式决定了他们的实践经验的特质，这些特质是他们在实践过程所带有的。

238

理解故事诉说在实践中的角色时，有个重要的问题是，它的功能何在？何时及为何专业人员要说故事？在这章中我不会回答这个问题，至少不是直接地回答。在这里我考虑的是第二个重要而较少被提出的问题。当实践问题在故事中被框定时，它的本质是什么？当实践问题用非叙事形式

来表述而获得了解时，与用故事形式表达的实践问题有何不同？故事作为一种论述形式，是如何组织它所叙述的内容的？通过观察项目官员或职能治疗师处理“相同”问题时在叙事与非叙事论述间轮换运用的案例，我检视了故事在呈现实践问题时所扮演角色的有关问题。

项目官员的故事诉说

我曾经要求我所访谈的一位项目官员告诉我，在加入初期他是如何了解特定都市计划的，这个都市长久以来都处于世界银行的介入中。他回答道：“绝对不是靠阅读助手的记录和摘要，讯息就在那里，但却是隐而不显的。”他告诉我，教给小组的新成员有关这个计划的内容，是项目领导者的责任。“他怎么做?”我问，“他会先要你坐下，然后开始描绘主要目的的轮廓吗?”他说：“不，不是那样。他告诉你一个故事。我们一起谈论一个故事。”

当项目小组傍晚聚会，针对项目规划如何进行，商讨一系列提供给对方的建议、协商与要求时，“讲故事”的工作在这个领域中广受运用。项目官员将故事诉说与他们的工作相连接，也与小组成员间的非正式谈话相连接，在这些非正式谈话中，成员们试着生成集体故事，这集体故事能赋予他们的个别行动以一贯性与一致性。

都市计划通过故事来再现，而不是通过世界银行所要求的正式书面文件来再现时，很明显变成了不同的实体。世行的文件遵循着特定要求的结构，这在每个都市或每个项目中一成不变。东非乡村计划看起来和南美洲的都市计划或南亚的电力计划十分相似。非正式的故事诉说与世行正式的计划文件，显著的差异在于呈报世行正式文件（即计划评估报告）和在故事诉说时，赋予复杂计划一贯性的方式非常不同。

在项目报告中，多种项目的要素（下水道管线、新的巴士车队、住宅升级计划）在比较孤立的情况中被加以讨论及解释，几乎极少或甚至没有参考到影响这些项目设计的背后事件的情况。然而，项目小组成员常依赖口述故事的诉说，以了解项目背后真正的愿景及一个项目如何成为这

种样貌。可以说每个都市计划都有其小组成员共享的特定故事逻辑，但这个逻辑不一定为他们的管理者所共享。

下述案例便阐明了用故事描述内容和用项目文件呈述项目要素之间的差异。该案例讲述的是一个南亚城市的地铁计划，这个项目试图挖掘出吸引政府与企业合作开发和冒险投资的理由。这个项目评估报告描述的项目要项如下：

> 由“都市规划当局”或其代表机构所作的选择性介入，将在已经承受风险压力的战略性领域进行，例如连接都市运输计划（地下快运）车站，以促进私人企业单位在这些地区更进一步的发展。

这简短的描述，更像故事的结论，没有对导引出结论的种种事件做相关的描述。对熟悉世行文件的读者而言，“选择性介入”的理由——在报告中意指“不动产投资”——被指出来了。即这种“选择性介入”将会刺激私人企业单位，而私企接着会为公共部门赚钱。如上所述，这个要素主要是响应这样的需求：通过私人企业对都市发展投入更多，将金钱引入公共部门。但是当项目小组诉说关于选择介入目的的故事时，这个要素所提出的问题转变了，而且明显地变广了。

240　在有关项目要素规划的故事诉说中，整个贷款计划不是以明显作为结论的直接经济理由的重要性本身作为结局，而是有着更重要的目标。如前所述，这个项目要素再现了一个成功的结论，即一个与城市规划员有趣协商过程的“结局”。就像他们在故事中所描述的，这个要素主要并不在于为城市创造更多的税收，而是在于训练城市规划员与管理者的方法。他们在故事中辨识出的根本问题在于，城市官员需要重新框定他们捕捉都市问题的方式。从他们的故事叙说来看，这个不动产的冒险投资代表了一个成功的动作，即运用方案的规划来“训练”地方政府有关都市发展的事务。它相对是一个训练性的冒险投资，而非不动产投资。在这个案例中，“训练者”的角色包括了向政府展示其如何表现得像资本主义企业，亦即如

何利用可以进一步开发为社会主义目的服务的投资机会。这个训练侧面的重要性，可以从小组领导者在描述这项土地开发项目真正成就的笑话中看出："将资本主义卖给政府——我将此视为最大的成就。"

在这个项目报告中技术性描述下的"故事逻辑"，在研究小组成员与任务小组成员的会议中开始被揭示。小组成员描述同样的项目是为了创造地铁周围不动产投资。在下面的摘录中（从会议的录像带中誊抄出来），小组领导人生动而有趣的描述了项目小组在此地铁修筑中所面临的都市问题：

小组领导人：现在你面临着这样的情况：无论原因是什么，组织正在挖掘横穿市中心的地铁。因为它不是州政府机构，它是"国家中心"馈赠的礼物，这些人占据了中心地区，并且堵塞了已经有限的空间。现在，世界银行的介入或上帝或任何人都不会改变这对交通运输、公交车与电车的运作所造成的影响。这当然会附上数据出现在我们应有的报告书中。包括里面要挖个下水道，因为交通路线为了避开地铁线路而变更，带来的结果是将另外已有百年历史却久已失修的三条街道的基础建设进行修整，以处理基础建设的紧急问题。所以我们所处理的问题是书上不会写到的。

研究者：那个大的隧道——那是从中央政府来的。

小组领导人：是啊，那原本是俄国人给的礼物。我估计他们开始进行这个计划之后，了解到自己陷入怎样的情况中时，就放弃了。但那时已有足够的委托让此计划继续进行。而之后因为"国家"意识形态的关系而让情况更为复杂：在某些地方花一点时间用挖土机挖洞，在其他地方，则有上千个人用茶匙在路边挖出 52 尺深的土。

就所提议的房地产投资而言，其背后的动机并非它可以解决地铁所产生的问题，而是它将原本的不方便转为机会。这些项目小组成员特别对他们自己感到骄傲的是，他们能够攫取机会——而且更重要的是辨识出机

会，其中有些机会甚至在第一眼看来完全是个灾难。有关仅仅加剧闹区堵塞且带来混乱的地铁的清晰描述，为我们呈现出逐渐失序的都市画面。不同于一般性困惑具有的黑色喜剧式背景，房地产投资可被视为一种想象的洞察，洞察将这些渐增的混乱转变成为机会的契机。第三世界的城市是以他们沉重无比的问题和极少的资源而出名的。在项目要项方面，小组成员最希望教导他们第三世界伙伴的是，以这种机会主义式的眼光来看待他们的城市。

这个小组领导人继续描述项目小组的推理：

> 无论这个地铁制造出了什么问题，它仍在建设中，而且一些人为它付出了金钱。我们说："不要让我们就这样坐着等待它结束。在地铁站被过度修筑的情况下，从建筑地铁站的第一步开始，许多机会就可以创造出来，而且可以赚到许多钱——如果你看看多伦多或波士顿或其他地方的经验，你就会知道。"因此，借此我们让地方规划当局更加投入到我们较为宽广的方案以及对城市规划的协助中，让他们纳入城市许多关键地点的更新计划，而这些关键地点将让他们能利用地铁的投资。而且我们也在跟当地政府商谈。（笑）和贩卖资本主义给政府相比，所有这些都是无意义的。我将贩卖资本主义给政府视为我最大的成就。我们所做的就是说服他们：这是让私企在这些地点发展的一种方式。所以，他们再一次没有使用政府的钱。人为地铁付出代价，但借着将发展权拍卖出去，他们可以获得足够的补助来发展社会计划，而这也更适于他们的意识形态……所以他们开始认为它的确有道理。

242

在这个例子中，叙事与非叙事说明有两个显著的差异。第一，叙事说明的焦点在人。第二，在叙事中，人作出种种行动，使事物发生了变化。叙事说明强调的是特定行动者在组织项目要素中所扮演的角色。在非叙事说明中，没有可资辨识的行动者，项目要素的发表样态使得它们仿佛是凭

空而生的。在领导人的故事中，有两组行动者，两种团体角色，即项目小组及城市官员。这两个团体很明显有着不同的观点；他们的联盟是不太自在的。故事就聚焦于建立这两种非自然结合的伙伴间的合作联盟上，一边是挂心资本主义目标的项目小组，一边是政府的地方官员。就像故事中所描绘的，此联盟的成功是因为项目小组说服了他们的伙伴相信：资本主义对经济机会的眼光，能够为社会主义目的服务（项目小组也认可这点）——提供服务给穷人的社会计划。

这个例子揭示了叙事说明的根本特质。叙事首要关切的是行动。在故事中，人们做了一些事情导致情况的改变，或者某些事情发生在人们身上而导致人的改变。谈及组织成叙事的“事件”时，热内特（Genette）将叙事描述为一个极为精巧的动词。当我们说故事与行动息息相关时，不仅意味着它是针对人们所做之事的动态性说明，也意味着特定行动者的动机与意图也是我们关心的焦点所在。

故事诉说者不须说明其角色所抱意图的复杂心理，但是故事在呈现事情怎么发生时，的确会将行动者的潜在的意图和目的展现出来，让我们清晰看见。故事是对被视为行动的事件进行的调查；用伯克（Burke, 1945）的词汇来说，它们是“戏剧化”的调查。根据伯克的说法，戏剧在此所代表的是行动典范，这种行为典范是与有完全意识和有意图的行动者相连接的。

243

故事依序叙说行动时所依据的策略被亚里士多德在其《诗学》（*Poetics*）中描述为模仿。故事借着模仿行动来依序叙说；故事通过展现某事发生的过程来诉说其如何（与为何）发生。通过揭露某事发展过程中脉络与生活的历史性描述，故事将行动呈现出来。故事（Barthes, 1975）创造了“编年式的幻象”（chronological illusion）。但即使在最简单的故事中，这种编年式的结构也可能很复杂，因为导致一个结果的连锁事件形成的故事，不能简化为完全线性的系列事件，亦即不能简化为一步紧接一步的个别行动系列。故事在时间上的移动更是复杂，它在时间、主题以及目的上都连接了特别的事件。故事不沿着时间主轴发展，但却显示出整体

性，在这种整体性中，每个特别的情节具有其在整体中的部分意义。当我们问及这个故事的要点是什么时，我们直觉地认为，故事应该是一个整体。

在小组领导人的故事中，时间结构暗示的是更为复杂的戏剧与主题结构。时间的结构相当单一。就如项目领导人所诉说的故事，小组第一次面对一个过度拥挤的第三世界城市时，新的都市灾难正在这个城市中形成——一个新地铁所带来的误导性产物。在描述这个“大隧道”所带来的困难时，叙事者也设法描述一个愚昧的（即使意图良好，那也是）地方规划的想法——偏好高度劳力密集的努力。因此，他们不用挖土机，而以“数千个人用茶匙来掘土”。但在这个故事中，小组也看到机会，特别是在未来地铁站的“过度建筑”上。“地铁的过度修筑”本身被描述为一种好的想法，也被描述为诱使地方规划当局采取不同于其他城市规划取向的一种方法，而且这种规划取向与项目小组的较为一致。这些快速陈述的事件系列——看见问题、看见问题所创造的潜在机会、说服当局同意对这个机会并采取行动——增强了这个故事的寓意。其中一个寓意是，这个项目要素的真正利益在于其潜在的影响，即促使地方规划当局对城市规划采取更积极的机会主义立场。这个寓意在第一个描述的事件中便已预示了——即对地铁建设的喜剧性描述，是对城市专员规划地铁设想的间接的、富于机智的评论。在最后的描述事件中，当项目小组以某种方法说服这些规划当局采取更西方式的态度——想法更接近多伦多或波士顿的规划人员时，这讽刺的揶揄有助于创造出更戏剧性的效果。

244

项目官员自身对他们的故事诉说抱有两种不同的心态。一方面，他们依赖它赋予他们在项目小组中所做事情的意义。他们常抱怨必须通过以“产品”为导向的项目报告来描述项目的规划，因为，如果他们不能连接上引出这种产品的故事，那么要证明他们任何一种规划的理由的正当性便会更加困难。但另一方面，他们也担心叙说故事，因为这些故事揭示了在规划项目中的复杂政治情况。故事诉说是较不受控制的论述；而且因为它聚焦在投入规划历程中的实际参与者的动机与意图，因此它也是较危险的

谈话形式。（当“他们”一词被用来称呼特定地方规划当局的特定主任时，故事诉说的这一特质，在项目官员一对一访谈里所说的故事中更为明显可见。）项目官员故事中的寓意有着令人不安的倾向，它常与世行所支持的立场相冲突——世行希望项目建构在理性规划之上，而非如此个人式错综复杂的行动的根基上。

职业治疗师的故事诉说

和同事讨论临床案例，在职业治疗师的工作中扮演着极为重要的角色。他们有两种描述临床案例的主要方式。一种是医学性的论述，即我称之为“图表谈话”的语言，因为它多半涉及医学图表的论述。另一种是叙事对话，即一种个人经验的语言。这两种描述方式所扮演的有力角色在于，给予职业治疗师两种语言，以将患者的情况赋予意义，以及两种拟定临床工作的方式。同一个患者可以通过这两种谈话形式来予以描述。“图表谈话”这种论述方式，是通过在学习如何在医学图表中适当地记录临床案例，以及在正式同仁会议中——特别是由医生所主持之会议——学习如何适当地呈现案例等的过程中习得的。

“图表谈话”最显著的特质在于它以病情诊断而非以个别患者为描述的核心。当患者的案例以这种方式呈现时，治疗师们典型的做法是围绕特定患者作出一张问题清单。对临床问题的扩展式描述倾向，也是采用这种方式描述治疗历程的特性。治疗被描述为治疗介入的集合，也是事件的线性系列。与职业治疗有关的一般功能性问题（如躯干缺乏稳定性、左边视觉与运动神经的损害、无法独自穿衣之类），被一个接一个地与治疗介入相连接，而介入的结果与原本辨识出的问题类别相对应。当历史一旦被给定，无论是残障的，或是关于治疗历程的，这个历史都是属于病理学的，其过程乃是针对治疗而非拥有该病症的患者。患者的特殊经验不受重视或遭到全数忽略。

245

不同于此的，当治疗师谈及和患者的合作故事时，临床问题及治疗活动只是整个展开剧目中的一部分。人物在其中出现了，动机也被加以推断

或检视。人物的情感往往控制了剧目的发展，因为故事诉说者针对患者在特定事件发生时的感受或情绪，进行了“发生了什么”的点缀式描述。患者的生病经验与治疗师治疗患者的经验同时成为舞台的焦点。

下述所举的案例阐述了这两种论述形式的差异。此案例来自一份对每周部门同仁会议所作的田野记录，这是某位实习学生依照实习规定进行的正式案例记录。她所发表的内容从以帕金森氏症为主角的描述，到患者、其妻及治疗师（或更笼统是指治疗小组）的描述。

这份记录分为两部分。在前半部分，实习学生治疗师讨论帕金森氏症的一般医学病症，而且特别强调哪种病症与职业治疗有关的方面。她以疾病为中心的讨论可罗列如下：

1. 她先描述帕金森氏症病征中的一般功能性问题，例如“这种疾病所伴随而来的主要失能有个人的改变、忧郁、嗜睡”。

2. 之后她讨论了对疾病种种的处理。她告诉小组：“这种疾病因为没有治疗方法所以是终身的。患者逐渐失去活动力，所以尽可能保持活动力是维持健康最基本的方法。维持真的很重要。”

3. 她描述各种评鉴与评估患者功能受损程度的方式。她回顾了一个由医生所描述的10种危害面向严重程度而发展出的模型。

246

4. 最后，当讨论到药物与康复在治疗这种疾病中所扮演的角色时，她回到她前面所论及的处理与治疗主题。她强调特定的复建工作，此一复建属于职业治疗的特殊领域：“要对患者做的是手臂的绕大圆圈动作，以使患者能够写更大的字体。这有助于书写，也对僵化的肢体做一些消极性的动作。”

之后，当学生开始告诉该团体有关她与特定帕金森氏症患者的工作故事时，这篇记录有了很大的转变。她以一段引言开始她的叙事：“要在某个时间视患者为独立的，但在另一个时间视之为依赖他人的，这对于每个人来说，包括病人及病人的家属，都是很困难的。”

下面是她所说的故事：

> 患者服用药物能够做所有的日常活动。一旦停药，他便无法做任何事情，会有个像面具般的表情。他在机能上的改变让他和他太太感到挫折。我给他的唯一调适性工具是鞋拔，因为对他而言要弯身穿鞋是件困难的事。我建议……不清楚，但他不想那样。他说，因为他的卧室在楼下的地下室，所以有些事情必须改变。他太太希望还是让他在楼下，但终于同意他可以在起居室有间卧房。他进步很快，一周半后开始微笑，变得更友善。他太太告诉我：他在家什么事都没做。”我不知道她是否听进了我们告诉她的话。我们说：“他并不是就坐在那里不动。很多时候他只是因为这个疾病而无法做任何事情。”当患者的太太听到他将接受药物治疗而且可以改善他的机能时，她对他说：“很好。家里有许多杂事你可以做。”我不知道她听进了多少我们告诉她的话。

最值得注意的是，听众对于谈话进入另一领域的提示的反应。听从团体的情感有了很大的转变。有些人更倾身向前而且专注于讲者的脸孔。对话的结构改变了。在她谈话的前半部，听众是安静且带着尊重的。每个人都带着聆听的表情，一种带有距离的聆听。在后半部，听众对讲者有着渐增的专注，他们脸上反映出讲者脸上的表情，对呈现出来的故事有着同情的共鸣。谈话从完全的独白变成流动的、交迭的对话，最后几乎所有的听众都参与其中。这些听众变成一个合唱团，首先是他们对故事强烈参与感的非口语表情，之后很快地在讲者故事的结论中带出他们自己的故事诉说。

247

这场谈话导向了故事的交流，其中，有的人提出他们自己关于帕金森氏症患者的经验，而且强调的是病人、家庭或他们自己对这种疾病的“感受”，而非强调它客观的医学特征。几乎所有的讲者都叙述了一些小故事，其中讲述的是上述第一个故事所引出的某些主题。开始的叙事紧密

遵循着第一个故事的主题，但之后的故事诉说倾向于与主题近似的形态，并追随先前的那些故事，但并不必然忠诚地维持第一个故事中所引出的主要主题。下面是追随讲述者故事之后持续对话的一些摘录：

> "我记得这样一个患者，服用药物时，她能谈及每个人认为她是多么的执拗。之后，她将失去意识。"
>
> "我有这样一个男患者。他的情况有所改善，但是没有任何一种方式可以和他沟通。完全没有沟通的方法。（听众发出惊怕的声音）他对每种使用的药物都产生强烈的过敏。他是我见过最糟糕的帕金森氏症案例。"
>
> "我想它对患者的情绪影响很大。"
>
> "这样说很不好，但，这个男人除了卫生状况外其他都很好，他无法控制自己。这很辛苦。对家中成员来说必定很辛苦。（转向学生发表人）你的例子是极端的，但家人通常无法了解。"
>
> "我朋友的祖父。他会在凌晨 3 点淋浴，把每个人吵醒。他太太会对他大喊。这种情况很糟糕。最后他们为他找了个最好的疗养院，在它旁边有个自我照护之家，他这个朋友的祖母搬进隔壁的自我照护之家。他们花了 3 年去适应，最后终于让他入院，简直是受罪。"

这个集体的故事诉说持续进行着，直到同仁会议最后解散了。这场发表中叙事与非叙事的关键性差异在于，当论述进入叙事模式时，气氛变得高度激昂且充满能量。当叙事围绕行动进行时，通常讲述出来的比人的实际行为要丰富。他们总是不仅依序叙说做过的事情，也陈述发生在行动者身上的经验，亦即，事件如何发生在行动者身上以及给他们带来什么意义。

248

我们说故事是关于经验的叙说时，这意味着行动者是从一个特定的观点来处理事件的；它们告诉我们以贝特尔海姆（Bettelheim，1977，p. 23）绝佳的语词来说"来自内部的生活"。故事中的事件被建构成为一种过

程，即从某种情况开始经过各种转折，转向某种最终状况的运动。故事讲述的是穿越时间而累积的经验。瓦尔特·本杰明（Walter Benjamin，1968）说过，故事是我们诉说生活如何前进的方式。虽然叙事可能并未探究极为深层的内在世界，但是它们几乎总是含括了使听者对主角产生同理认同的召唤性因素，这种同理认同能让听者体验到真正身处此种情境时可能感受到的一些东西，仿佛他们真的置身其中。

上述案例的叙事论述中还有另一个特质，就是它具有十分强烈的道德寓意的色彩。在这里极少或没有显现出任何对所描述事件保持价值中立的努力。即使在这些极为简短的故事中，也建构了特定的道德意义主题；通常，由讲述者开启的主题，会被另一个讲述者的故事增强或精修。有时这个道德寓意很明显，但通常它只在事件描述与系列排序中被传达出来，这也是项目官员在故事诉说中表现出来的一个特质。在《诗学》中，亚里士多德将故事依照情节所做的安排视为一种结构，这种结构将事件系列转变为由一个道德寓意所管控的统一整体。对亚里士多德而言，情节乃是道德寓意论辩的一种类型。怀特（Hayden White，1980）追随亚里士多德的步伐，在他对历史叙事的讨论中，将故事情节描述为结构装置，这个装置通过事件在较大的、较整合的整体中所扮演的角色，赋予这些特定事件意义。怀特不仅视这种排序为形式的，更视其为带有寓意的，事实上，也就是为寓意提供服务的形式。在我们日常对故事的描述中，当我们说到故事的“寓意”时，我们便是具备了亚里士多德的这个概念。

作为行动研究的反映性故事诉说

亚里士多德视叙事为再现行动世界的自然框架，这一观点最简单的阐释是，叙事反映了行动世界，它告诉我们发生了什么事。在现代与后现代时期，故事折射了行动世界（拟态观点）的这种提法不再流行，因为很明显（而且具有认识论的重要性）的是：任何行动的再现也只是一种诠

释，也只是众多可以被诉说的故事中的一个。

249　对这两种行动研究的探究有赖于故事诉说中隐含的多元性，即有赖于这样的事实：不同的行动者将会对“同样的”情况说出不同的故事。专业人员举行小组聚会来诉说有关他们实践的故事，也反映了他们对相同患者或发展方案的阐释的多元性。职业治疗师极少以小组方式治疗患者，所以这些多元阐释发生在治疗师们诉说在患者治疗录像带中所见之事的小组会议内。项目官员的小组工作方式，使他们共同参与的项目的集体性故事诉说得以进行。

这些探究的结果有着极为巨大的差异性。故事诉说的实验在职业治疗师之间产生了反映与理解上的兴奋，但在项目官员间则没有。在下面几个章节中，我审视了这些差异性，并且基于对个人实践故事采取更具反映性的立场，我考虑了在一般实践中扮演特定角色的故事诉说，怎样影响了行动研究介入的成功或失败。

世界银行的反映性故事诉说

世行所赞助的研究被设计为一种有关过程评估的创新性参与形式，在其中，世行项目小组成员将与外来研究人员一起合作，调查并评量方案的发展与贷款过程，同时仍持续落实他们在项目中的工作。这个研究小组由麻省理工学院建筑与设计学院的成员所组成。

两个项目小组自愿（带点谨慎地）参与这次研究。一个小组负责处理一个亚洲大城市的都市计划。第二个小组则处在为中东国家几个中型城市设计都市计划初步阶段。对计划历程的详细审查有四种主要的渠道：

1. 简报会议，这出现在小组对计划进行地点进行实地访视之前与之后。

2. 对每个小组成员进行个别的半结构式访谈，以捕捉他们对计划过程的理解。

3. 观察在华盛顿以及在发展中国家当地所举行的与计划相关的

会议。

4. 回顾与计划相关的银行文件。

团体简报会议被组织成对研究小组简短讨论报告的结构性反映。这些讨论报告根基于个别的访谈及田野记录。在访谈中要求小组成员诉说有关他们执行计划经验的故事，这些报告也是关于这些故事的主题性分析。这些报告本身被用来引发对已述故事的再次回顾，并且，当小组成员对我们借以分析故事的方式，以及将故事依照主题进行分类的方式加以响应时，这些报告本身也被用来产生不同的故事。简报会议通常会引起集体重述，重述那些个体在访谈中已经讲述的故事。 250

世行的这套运作并非成功的实验。项目官员们从不曾在研究中变成伙伴。他们从不觉得自己已有足够的收获，而且这些实验的风险非常高。对他们来说，对实践的反映是极度危险的，他们的组织文化本质上禁止这种反映。有时候我觉得我是其中唯一的学习者，而我学到的一件事是，故事诉说在逃避对经验的反映上，也可以发挥多么大的效能。

我开始面临故事在掩蔽经验意义上的强大力量，事实上，不仅为了听众、也为了故事诉说者本身而伪装其经验。我也面对了来自机构文化的力量，这种力量决定了何种故事可以被安全地诉说。在世行的文化中，可以被加以诉说的故事是英雄的浪漫故事，在这种故事中，世行项目小组便摇身变为经济启蒙与理性计划的传教士。那些阻碍国际发展的项目，传达了巨大困难、误解与欺骗的黑暗的、讽刺性神话——就如一个亚洲官员告诉我的，“欺骗的文化”——不仅只是一种禁忌而已。即使这样的故事在私人访谈会议中被加以诉说，它们也会在任何小组会议中遭到否认或不受重视。结果，当项目官员真正开始回顾工作时，他们也几乎没有机会对工作——包括它的困难——进行认真的反映。

在世行中，项目官员的工作受到体系内各个高阶官僚层级的监督。这些项目官员是世行专业人员中的一个小分支，他们相当部分的工作时间（三分之一到二分之一）事实上都花在发展中国家。之后，他们要将他们

的发现与决定报告给高层管理人员，但这些高层人员却离开华盛顿的次数都很少。项目官员将自己描述为：处在夹缝中，一边是他们所在的发展中国家对等伙伴的需求与关切的重点，一边是华盛顿高层管理单位的机构利益与观点，这些人控制了项目官员们的薪水与发展生涯。他们说他们是“在鱼缸中工作”，他们在其中所实行的每个行动，都很容易招致上级的谴责。

251　因此，他们担心他们的故事诉说，尤其是关于访谈录像的书面记录稿部分。看到口语表达转为书面表达所产生的改变，是令人惊讶且困扰的。书面表达似乎采用了一种不同的手段，更多的意义存在其中。世行的书面论述中，没有进行实验性的说明或说出某人所思所想的空间。它是高度受到控制的论述。

把他们的谈话固定成一种形式，然后采用一种更为公开的方式审计，这些项目的专家有些心虚。因为项目官员的谈话被“固定于”可被公开审视的形式下，从而丧失了他们的力量。这两种行动研究的探究依赖的是，在被允许采用的方式下，研究者对进行中的实践行动及口语表达的短暂瞬间的捕捉。这些探究，不仅从民族志研究者（我自己）在现场做田野记录这样的意义上来看是民族志研究的；从它们依赖民族志研究者用以“固定”行动之工具的意义上，它们也是以民族志为基础所进行的行动研究，而此所谓的固定行动乃是针对若不固定便会消失的行动而进行的，其目的是为了详细审查而对实践加以记录（Geertz，1973；Marcus & Fischer，1986）。在这个案例中，我们邀请我们所研究的人和我们一起对这些捕捉到的实践片段进行反映。

项目官员觉得他们必须拒绝这样的邀请，但他们也同时拒绝了将自己的故事当成值得认真考虑的主题。这样的拒绝可能暗示出一种顾虑，即不愿将自己的实践经验认真看待——至少不是公开地认真看待。这也反映了一种顾虑：保护他们所愿意诉说的故事，以避免太过详细的审查。结果常常是，他们告诉我们的故事，都不是他们自己在田野的经验，而是项目报告的叙事观点。有时候他们以过去式时态诉说有关项目中已经完成事件的

故事，而我们后来却发现这是个虚幻的故事，它们实际上是项目规划要进行但未曾实现的事情，是对报告实体的叙事反映——这种报告与田野中的现场事实几乎毫无相似之处。他们告诉我们已经建构完成的低收入户住宅计划、已被从中心城市移往边陲地区的家畜、开始增加都市税收的新工业。当我前往这些项目都应该已经落实的城市时，我发现，住宅安置不存在，家畜也还是在中心城市里阻碍交通，而且也没有新工业的存在。但这些都存在于报告中，存在于项目评估报告中。

项目官员有时也会忘记他们所经历过的事情。当被要求诉说有关规划项目关键要素的故事时，他们通常记不起来。这里似乎存在着某种对记忆进行限制的文化。回忆可能带来危害；一个人可能回忆起与世行政策和世行程序不一致的经验。项目官员身为“都市牛仔”——就如他们偶尔自称的——的能力，依赖他们保护第三世界范畴、排拒许多来自世行高层管理人员撼动威胁的能力。 252

职业治疗师的反映性故事诉说

这个与职业治疗师一起进行的行动研究计划从 1986 年进行到 1988 年。一如世行的研究，它的资金来自内部，这次是由两个国家组织提供，分别是美国职业治疗协会及美国职业治疗基金会。一开始，几位最资深的治疗师，将反映性故事诉说的运作视为他们必要的实践工作，是一种他们每日工作行程表中所不允许进行的奢侈品。虽然他们常表现出受到研究小组或同侪批判的忧心，但他们实际上依然渴望描述他们的实践经验以及所面临的问题，而且比起世行的实务工作者，他们较少致力于用故事来隐藏他们的所做及他们置身其中的感受。

这个较大的成就最可能反映出这两种专业团体在权力地位上的差异。在医院文化中，职业治疗师并不被纳入组织的监督下，感觉上似乎也较不担心揭示制度层级上的风险。他们也不被认为这是对临床运作的威胁。职业治疗师常抱怨，没有其他卫生保健专业人员知道他们在做什么。他们这种无名氏地位和相对缺乏权力的处境，给了他们一定的自由。

在这项研究中，实践被固定的主要方式是通过对临床会议的录像完成的。录像带成为主要的媒介，围绕这一媒介，产生了反映性的故事诉说。在团体会议中，治疗师被要求“诉说故事”，就被录像的那场治疗病人的会议，诉说他们在其中所见之事。治疗师们必然诉说出不一样的故事。我常要求治疗师看临床会议的录像带，仿佛它是他们正在阅读的一个进行中的故事，或许甚至是一本小说。之后我要求他们给这本小说一个标题，也给各章节命名。这种诠释策略突显出的是，不同参与者对正进行事件所赋予的整体意义的不同之处，同时也突显出被录像的会议被划分为不同的部分，这种划分是根据每位治疗师在故事标题中所明确的主题进行的。这种诠释性的策略突显的是不同参与者赋予正在进行的事件以整体意义的不同，也突显了会议录像是如何被划分成不同部分的不同，这种划分利于治疗师对他们诉说的故事得出概括的主题。

253 将他们的实践视为一系列进行中的故事，提供给这些治疗师一个不平常的有利位置。虽然他们常以随意的、午餐谈话式的方式诉说有关他们临床工作的故事，但他们从未尝试用叙事的分析模式仔细审视他们的工作。故事只是某人在同仁会议接近尾声时的非正式谈话，或是跟同业沟通有关患者信息的方式，它并非是一种分析模式。当他们叙说故事时，接着停下来审视他们自己看待实践的方式，职业治疗师便对他们的叙事反映进行了反映。这使得他们不再将他们的实践想成一种技术性技巧的应用（举起与放下手臂、评估躯体的稳定性之类的），而是将他们的技巧与问题解决放在他们与患者间随着时间而开展的互动脉络中，也置放在他们与患者一起工作时经历的故事的不断演进的意义脉络中。

也许反映性故事诉说所扮演的最有用的角色在于，使治疗师看待自己实践的方式“非自然化”。故事诉说的责任在于许多可能性的存在，这有利于强化治疗师对他们工作所具有的诠释性本质的认知。使他们对有关患者生活、对自身而言什么是重要的、必须关心什么等种种问题所作出的大量假定（事实上，他们是必须在工作中作出假定的）更加警醒。治疗师要尽可能协助有障碍的患者改善他们的自我照顾及独立生活的能力，因此

这些的假定对治疗师的工作效能来说具有关键性影响，而这些假定包括哪些是构成独立生活的要素，以及哪些能力是他们的患者应该具有的。

这些录像带的主角，通常都是团体成员中的职业治疗师。这意味着团体成员对某一治疗师所进行的会议提供了多元的诠释。通常，身为录像带主角的治疗师稍后会说到，其他人针对录像带内容所看见的方面，是他或她从未注意到的。总体而言，诠释的多元性允许治疗师们将他们自己对临床会议所进行的诠释仅视为诠释，而非事情的真实反映。

这个叙事反映也鼓励了他们将实践视为不断开展的，且必须对非预期内的偶发事件——一个未完全依照初始治疗计划所预定的，且仅有部分是由他们原本的评估与规划所建构的历程——作出回应的。许多人在最初将自己看做临床医生时会感到不自在，他们会在不同程度上与患者产生矛盾，因此这种“自己被卡住”的分析结果常受到高度地采用。一年之后，当他们报告这个研究对他们产生怎样的影响时，几乎每个人都提到，对他们在实践中经常发生的不顺利，以及他们与患者对治疗中应有的情况持有不同意见的讲述，让他们觉得舒服多了。许多人赞同这样的看法：他们一部分的临床技巧包含了持续进行即兴演出的能力，即对当下场境中正在发生的事作出最好应对的能力；而且对于这些能力如何以更好的方式传授给新治疗师，他们全都有着渐增的兴趣。

254

到了计划第二年，除了参与研究的治疗师，还有其他治疗师听闻我们正在做的事情，要求研究小组的各种成员发表论文且在全国各地成立工作坊。虽然研究计划已经正式结束了，职业治疗师之间的兴趣仍持续地增长。其他医院也要求进行类似的研究，而且职业治疗学院系所也要求开设以研究小组的发现结果为基础的课程。

我对这种全国性响应感到极为惊讶。我希望不要重蹈先前世行计划的困境，但是我当然未曾预期会引发这样普遍的兴趣。这为什么会发生？我想答案就在于，日常故事诉说在职业治疗师实践中所具有的意义。这与治疗师在叙说故事时就已具有的想法息息相关。

治疗师在他们的故事中诉说了他们工作中的重要事情，而这是我们的

研究所要致力挖掘且协助呈现的。参与这一研究的治疗师以及来到工作坊的人说，我们的工作是在“增能”。我相信，这种能力感早已出现了，因为他们日常的故事诉说已经掌握了他们所治疗的临床问题的复杂性，而这在一般的临床工作医疗取向中是受到忽略的。在他们的故事中，治疗师揭示了患者所面临的问题的深度，而且这么做也彰显了他们自身介入的深度。

在医疗文化中，治疗师常被视为技术人员，或甚至是“伴游女郎”，他们运用下棋或手工艺活动消磨患者的住院时间。从医学观点来看，慢性病与失能乃是生理问题。但从职业治疗观点来看，失能不仅是身体的伤害，也对患者生活造成伤害。职业治疗师的任务是，协助有障碍者变得“在功能上”更“具独立性”。这可以被当成一种技术性任务，协助患者改善运动技巧并学着使用特殊的调适性工具。或者，它可以被当成对深切困难的声明，而这些困难是这些失能者要继续过有意义的生活时会面临的，因为他们的身体让他们不能再从事任何职业，而那些职业是带给他们生活意义与目的以及因此让他们感知自我的要素。

255

当职业治疗师以“图表谈话”式语言来描述他们的工作，在谈及身体时，他们能够传达他们的推理结果，但对于如何介入以协助病人面对失能的生活时，他们所能说的极少。故事诉说为他们开辟了一条将失能视为“生病经验”——借用医学人类学者的用语（Good & Good，1980，1985；Kleinman，1988）——来审视的途径。当有意义的经验在残障人士的生活中发生时，职业治疗师便可借此审视他们是如何现象学地看待失能的。职业治疗师告诉我们，他们将这个研究及从之而来的临床推理概念，视为一种新语言，一种谈论他们所做事情的媒介，而这也是传统的、医疗形式的谈话所不能提供的。

然而我会说，这种语言一点也不新。我们所做的只是认真看待说明临床问题的形式，而说明临床问题一直是治疗师工作实践的一部分。

结　论

在行动研究中，“研究对象”不再是研究对象，而是在寻求一种研究自身实践的方式。超越许多研究传统，行动研究呈现了一种理想的实践方式。这些研究一定得看到那些审视自己实践时的相关事物，必须冒一定的风险将问题揭示在自己和同事面前，甚至必须去尝试一切可能的挑战、采取新的行动。如果研究对象仍然只是研究对象，那么就没有所谓的行动研究了。

实务工作者身为故事诉说者，同时也是进入他们自己实践的初始研究者。最终，运用故事诉说作为行动研究基础的潜在力量在于，故事诉说是实务工作者早已进行的事情。使实务工作者对故事诉说进行有自我意识的行动研究规划，重建了这个被贬低的口语论述模式，而将其当成对实践进行反映的一种形式。仅仅要求实务工作者对他们已经诉说的故事再加以反映，便能为探究影响他们决定的最深层价值与信仰的严肃调查提供天然桥梁。

故事诉说，从作为午餐娱乐或幕后政策，转变到成为实践性反映的自觉模式，这并非是必然发生之事。将故事认真看待的做法，其中有着许多危险。在产生结论时，故事倾向于聚焦在特定行动者所扮演的角色上。人们被认为是有责任的、需负责的。所以，在故事中，故事诉说者总是暗中回答了这样的问题：“在这里该责怪谁?”故事总是带有情绪的，甚至是激昂的。它们传达了个体的感受及他们的所作所为。具有强烈的情感可能被认为是不专业的。这让决定看起来似乎是从个人经验或直觉所作出的，而非来自明智的处理手段及由理论所驱动的专业意见。

256

虽然项目专员就像职业治疗师一样，依赖故事来形成他们的决定，但是他们的故事并非是他们想要加以反映的。那些与故事组成元素——行动、意外、同盟与敌人——相关的议题，在被微妙的国际政治这一高层所管控的机构气氛中，成了特别危险的材料。从叙事的优势地位来对实践进

行反映，将会比认为实践仅是作出一正确的技术性决定的事件的这种反映更令人担忧。

参考书目

Arendt , H. （1958） . *The human condition.* Chicago: University of Chicago Press.

Aristotle （1967） . *Poetics* (G. Else, Trans.) . Ann Arbor: University of Michigan Press.

Barthes, R. (1975). An introduction to the structural analysis of narrative. *New Literary History*, *6*, 237 – 272.

Benjamin, W. （1968） . *Illuminations.* New York: Schocken.

Bettelheim, B. （1977） . *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales.* New York: Vintage.

Brooks, P. （1984） . *Reading for the plot: Design and intention in narrative.* New York: Knopf.

Bruner, J. （1986） . *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burke, K. （1945） . *A grammar of motives.* Berkeley: University of California Press.

Burrell, D. , & Hauerwas, S. （1977） . From system to story: An alternative pattern for rationality in ethics. In T. Engelhardt & D. Callahan （Eds. ）, *Knowledge, value and belief.* Hastings-on-Hudson, NY: The Hastings Center.

Carr, D. （1986） . *Time, narrative, and history.* Bloomington: Indiana University Press.

Geertz, C. （1973） . *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.

Genette, G. （1980） . *Narrative discourse: An essay in method.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Good, B. , & Good, M. -J. DelVecchio. (1980). The meaning of symptoms: A cultural hermeneutic model for clinical practice. In I. Eisenberg & A. Kleinman (Eds.) , *The relevance of social science for medicine* (pp. 165 – 196). Norwell, MA: Reidel.

257 Good, B. , & Good, M. -J. DelVecchio. （1985） . *The cultural context of diagnosis and therapy.* Unpublished manuscript.

Kleinman, A. （1988） . *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition.*

New York: Basic Books.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory.* Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Magee, B. (1978). Philosophy and literature: Dialogue with Iris Murdoch. In *Men of Ideas* (pp. 262-284). New York: Viking.

Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences.* Chicago: University of Chicago Press.

Murdoch, I. (1956). Symposium: Vision and choice in morality. *Aristotelian Society, 30* (Suppl.), 32-58. London: Harrison & Sons.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension.* New York: Doubleday.

Propp, V. (1986). *Morphology of the folktale.* Austin: University of Texas Press.

Ricoeur, P. (1980). Narrative time. In *On Narrative* (W. J. T. Mitchell, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Vol. 1). Chicago: University of Chicago Press.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. In *On Narrative* (W. J. T. Mitchell, Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

White, H. (1987). *The content of the form: Narrative discourse and historical representation.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

（校译/余薇）

第 12 章　实践研究中的叙事与故事

D. 琼·克兰迪宁　F. 迈克尔·康奈利
D. Jean Clandinin　F. Michael Connelly

故事……是一种古老且所有人类共有的方法。在地球上所有的物种中，只有人类是可以诉说故事的动物：将当下视为往昔的延续，并进一步导向未来；在叙事的形式中感知现实。

——诺瓦克（Novak，1975，p. 175）

费尔·宾汉（Phil Bingham）[1] 是一位很有经验的校长，他被调到一个 K－8 学校任校长，这个学校是教育委员会内城学校更新计划（inner-city school renewal program）的一部分。费尔于 1980 年，也就是我们担任参与观察研究员的前一年，成为海湾街学校（Bay Street School）的校长。在他上任时，海湾街学校的学生成分很复杂，混杂了多种文化和多种语言，根据内城为特殊基金补助所做的等级评定中，该校学校委员会成员的社会经济地位差异是最大的。委员会、教师和其他人都希望能改变这所学校的名声。

费尔的很多行政动作都直接指向“在教职员中建立社区情感，进一步建立积极的学校社区关系”（1981年5月15日档案笔记）。他致力于建立“温暖、友善、愉悦、安全”的环境，这样的环境将提升“相互之间的信赖”（Mutual trust，1981年10月27日档案笔记）。他通过展示更多的学生作品、彩绘教室和厅堂、安装新的照明设备等措施改变了学校的物理环境。他组织年级与部门会议，鼓励教师们共同合作；他也邀请家长参与学校活动和学校日常生活。教师们也被鼓励去参与社区活动。我们开始将这些实践视为一种表达，在某种程度上，一种他对社区意象的表达，而这种意象是根植于他身为寄居在多伦多的爱尔兰移民之子的早年经验，以及他作为多伦多岛这个狭小而且相对孤立的社区居民的个人生活方式的。

259

从跟费尔的共事中学到的一课是，学校生活是一种生活形式。在学校，就像在日常生活中，一个人的个人史、个人身处的传统以及个人所涉及的社会与社区关系，构成了生活的结构和轮廓。对任何一个开始认识学校制度或使学校发生变化的人来说，这是个很有力的概念。但这并不是一个全新的概念。20世纪初，杜威（Dewey）就写到教育是一种社会生活的形式。而叙事探究就是将杜威这一概念转变为教育研究和改革的一条实践的路子。

在下文中，我们将进一步提升一些教育研究与教育改革中关于叙事探究的初步概念。随着这些概念的发展，我们和费尔的工作也将展现和再现。

引　言

如果含蓄一点来说的话，叙事，或是故事，是教育的主要现象，也是生活的基本现象（Carr，1986）[2]。任何将叙事视为一种“方法”的说法，都来自它作为现象的特质。如果我们承认人类经验世界的基本形式之一是故事（需要更多的讨论而不是某一单个章节的局部辩论），而且，进一步

说，如果我们接受这样的观念——经验的故事性质既是生活中不自觉的重述（restory），同时，经过反映过程，也是一种自觉地重述、重说（retold）和重活（relive）；那么，方法的雏形便从叙事现象中产生了。

将个人生活（或是如我们将要看到的，一个团体或文化的故事）故意用故事诉说、故事重述来表达，是个人（社会）成长的一种重要方法：一种教育的基本特征。所谓的叙事研究，便建基在这种成长过程之上。叙事方法是对教育经验的叙事结构的描述与故事重述。研究者对教育事件所进行的叙事性说明，可能构成对该事件的故事重述，而且可能让故事重述成为反映性故事重述过程连续体的一部分，而这种反映性故事重述在我们每天的教育生活中不断地进行着。

260　上述所说的有些可见于费尔的叙事中。在这里我们看不到费尔作为故事的早期经验，但是他自己后来对社区生活的诉说却很明显，而且是随着我们与他在海湾街学校的合作而逐渐发展与成长起来的补充性重新诉说。他的诉说自己的故事所用的语言和研究叙事中所用的语言之间，有着重要的对称性。两者都具有非抽象性的特征；克赖茨（Crites，1975）说，这个特征使"表现出经验的具体特殊性"成为可能（p. 26）。因此，叙事作为一种研究方法，不是运用学术性技术来了解现象，而是"进入"现象且参与其中。叙事是教育经验现象的一部分。

叙事方法中的概念要素

我们还没有对教育中的叙事与叙事方法的意义与重要性进行全面了解，也没有任何技术方法可资利用。然而，当我们跟学校及研究生课程的教师一起工作，跟教室与实践场境中的实习老师一起工作时，我们开始意识到一些选择性的事物，就像图形练习本上的图形一样，影响着我们，对课程的理解来说，这些食物不是平常的不值得关注的，就是重要而基本的。我们看到自己将这些事物转变为探究的对象，这让我们得以将奇特的

事物留在前景予以特别的关注，而将平凡的事物留在背景。这些事物的清单如下。

经验

我们的想象力已经被研究经验的可能性所获取，而不是把经验作为给定的情景性的教育论述来使用。“经验”这个词在教育中的运用是如此，对此我们印象深刻。但是，用阿德勒与范多伦（Alder and Van Doren，1972）的区分来说，它倾向于作为一个词，而不是一个术语。通常，它被运用时并没有特别的意义和功能，而是当做一种最终的解释性脉络：“为什么老师、学生和其他人会做这些事？因为他们的经验。”

对我们而言，经验研究的困难在于，主张经验本身的整合性和避开下面两者之一：其一是，通过抽象和社会组织结构的威权，对经验作出的形式主义式否认；另一个是，将经验简化为技巧、技术与策略。这样做一定程度上是对“方法的政策”的一种参与行动（Eisner，1988；Pinar，1988）。

261

对我们来说，周期性地回顾杜威的著作，将使得我们得以将经验维持在前景。对杜威而言，教育、经验与生活三者是相互纠结交织的。一般意义上，当被问到研究教育的含义是什么时，答案是：对经验的研究。追随着杜威的脚步，经验的研究就是生活的研究。一个人从对生活的思考里获得了教育，也从对教育的思考中学得了生活。维持经验性整体的感觉是叙事研究的一部分。

时间

时间，大部分时候就像经验，对任何探究的心灵来说都是隐而不见的。社会学中有时间的相关研究（例如，Young，1988；Young & Schuller，1988；Zerubavel，1979，1981，1985），现象学哲学中也有相关的研究（例如，Ricoeur，1984），但其中大多数都还没进入教育研究的领域。

在研究中赋予时间魔力扮演某个角色、成为某个人物，这可能意味着

什么？有个研究取向是现象学的，在其中，时间的概念是从对时间的经验中建构出来的。根据卡尔（Carr，1986）的说法，如果我们专注于我们时时刻刻的经验，我们会发现一种对历史的“前主题式”（prethematic）的知觉。除了它的智识的和文化的内容外，我们也感知到时间的流逝，克赖茨（Crites，1975）称这是一种同时有着（对过往的）记忆和（对未来的）期盼质性的经验。这个对时间的现象学研究取向虽然有限（Carr，1986），但却将时间与经验的观念联系起来。从这一点来看，经验有着事件或行动的特征。它一直都具有过去——未来的架构。

过去与未来的关系多少带有被动性或主动性（Dewey，1916），这个区别使反映与深虑性故事重述成为可能。叙事研究的核心意义在于，把经验作为一个角色来研究，同时也就是把时间作为一个角色来研究。杜威（Dewey，1938）关于时间的概念是以“连续性”（continuity）的概念来表达的，连续性是经验产生中的一种状态的延续。没有连续性就没有经验。每个经验之所以成为经验，部分是因为通过先前经验而产生的事物，部分是因为它对未来的影响，这个影响是由发生在杜威所说的经验内部与环境条件的改变所导致的。

对杜威来说，时间不仅是经验的无限连续。杜威（Dewey，1934）还发展出时钟的“滴答”隐喻，用来说明，时间虽然有着连续性的质性，但它是如何被周期地、节奏性地经验到的。周期性的重复是节奏的基础之一，而在节奏中，“有种意外的魔力，让我们感知到一种内在的启示带给我们的那些我们应该完全了解的事物。”（Dewey，1934，pp. 170－171）维持对时间的连续性、周期性和节奏感的感知，是与叙事研究有关的第二个任务。

262

个人知识

最持久的教育争论之一，是关于儿童个体的尊严的争论。然而除了有些值得注意的例外，如埃斯纳（Eisner，1988）、派纳（Pinar，1988）、埃尔巴兹（Elbaz，1988）的著作中谈及的，关于教育对个体意义的研究，

在大多数的学术论述中还没有出现。

我们在叙事探究中的一个问题是，如何让个人教育的研究在理论上令人感兴趣。第一，已经受过教育的个体拥有属于他自己的教育历史。对新技术的学习，即使仅是最简单的水平，也会像奥克肖特（Oakeshott，1962）所说的是“重塑既有的知识”（p. 12）。第二，被充分感知到的个人生命史是一种文化的再现，也是对独特个体的一种揭示。文化和个人同时位居前景。就如约翰逊（Johnson，1987）所揭示的，就简单的社会复制观点来看，社会具体地表现在个体身上，虽然社会并不是唯一的甚至不是绝大部分的成分。这是一种动态的关系，社会因为个人生活故事而被重新建构，而大的社会结构本身也会受到个人行动的影响。第三，再来看杜威的概念。对杜威而言，经验总是社会性的，因此个人从来不只是一个个体，个人也不仅有社会性。或者应该说，个人是个体与社会的辩证的混合物——这是一个近似于波兰尼（Polanyi，1958）关于个人的概念。杜威用社会的和个体的术语来标示教育同时包括教与学两者的特质。既然这个过程的源头最终仍在个体而非社会，那么在这个教育观点中便有一媒介的存在。

因此，当个体被当成某个角色看待时，兼具个体性与社会性的个人便会浮现。个人需要的基本语言同时是个体性的、社会性的、文化性的以及个人历史性的，就像在生命史中所用的一样。叙事研究相关的第三个任务就是，把个人的这些特质摆在我们面前。

反映与深虑

263

反映与深虑这两种实践探究的方法，是将叙事与故事当做方法的跳板。这两个词汇用来指不同的时间方向，反映通常意指为未来作准备，深虑则意指对过去的考虑。既然叙事需要处理过去、现在与未来，我们就得将这两个词汇纳入考虑中。

两个词汇都涉及实践推理，并且产生不确定的结果。在探究中，探究总是赋予确信度与确定性很高的价值。杜威、施瓦布（Schwab，1970，

1971，1973，1983）关于深虑性方法的辩论中，舍恩（Schön，1983，1987）关于反映性实践的辩论中，也显示出这些价值是长久以来社会上对理论/实践的划分传统的一部分。

杜威的目标在于引发“打破划分理论和实践的界限”（Dewey，1929，p. 24）。他构想出一个理论与实践的辩证统一体。对他而言，教育这样的社会运动构成了这个统一体，在统一体中“冲突与矛盾”（Dewey，1938，p. 4）界定了探究的理论与实践起点。此外，在任何探究中，理论与实践的纬度是交互作用的。更进一步来说，每个这样的探究都有其传统脉络与社会导向，而且与周围的社会场境互动着。因此，每个社会运动都是理论/实践要素的动态混合，而且，每个探究中，也都有一个存在于更大运动中的理论/实践设置。按照舒尔茨与卢克曼（Schutz and Luckmann，1973）的说法，我们认为，每个在社会运动中的探究都有其视野，在这个视野之外，事情被视为理所当然且被认为是确定的，但这个视野在任何时刻都可能被质疑而且为探究而开放。改变视野就会改变探究的过程及结果。

在杜威的辩证中，质疑与不确定性是任何有意义的社会探究的特点。意义与确定性也常反过来与其所构想的社会探究相连接。深虑和反映是在社会事件中找出有意义却不确定的过程的方法。

为了叙事，这些考虑提醒了我们，反映与深虑是带有不确定性且在时间中来回往复的方法。叙事在某种程度上总是试验性的。它“产生了可能性”（Polkinghorne，1988，p. 175），而非确定性。而且，叙事不可避免地兼具了实践性和理论性。实务工作者与研究者在建构故事与叙事时，投身于反映与深虑中。叙事建构是实践的，因为它与个人在时间中的经验有关；它也是不确定的，因为被诉说和重新诉说的故事可能会不同，就像叙事思路与它们所依附的有意追求的未来，也可能会不同。不确定性主要依赖于两件事：（1）特定实务工作者与（或）研究者对建构该叙事的兴趣；以及（2）这些人的视野，这个视野不包含个人生涯与社会传统的连续性时间领域，也不包含社区与文化的社会领域。总之，反映与深虑是个人生

264

活和相关故事为了重新经历而重述故事的方法。它是一种在生涯、文化与传统结合体中勾画出过程的方式。为了个人也为了研究者对个人的说明，反映与深虑将这些事物视为故事诉说中的理论要素，也将之视为经历故事的实践要素。

经验、时间、个人知识、反映与深虑等我们希望以其为探究角色的要素，从头到尾都运用在我们与费尔的叙事工作中。这个工作表明费尔的教育、经验与生活都以某些重要的方式相互交织在一起。他作为一个社区取向校长的生活，无可避免地与他身为多伦多岛小区居民的成人生活方式相互交织，也与他童年和学校经验相互交织。我们将他的行政实践视为对这些过往经验加以“重新搜集”（recollected）与“重新建构”（reconstructed）（这些概念分别来自克赖茨与杜威）的方式，目的是使海湾街学校有一个更好的未来。从叙事的观点来看，这些行政实践既是对过去经验的总结也是对未来大概景象的描述。过去与可能的未来都可以在现在的行动中看到。我们将个体的个人知识视为一个角色，同时我们也将专业和社会文化视为一个角色，在这样的角色中，费尔，开始认识到他身为学校校长的实践工作。在和费尔一起进行的叙事探究过程中，我们逐渐了解到，反映与深虑是他为了行动的目的而进行诉说与重述他自己生活故事的方式。

我们现在将注意力转向叙事探究过程中某些方法论层面中更细节的运作。我们处理资料收集、解释、分析、反映与故事重述、观众等事物，而且我们运用我们和费尔在海湾街学校的共同合作，来阐述关于这些探究过程的方面。

叙事探究的过程

下面这几个章节将提到叙事现象的复杂性和把叙事作为教育研究方法的思考方式的复杂性。因为叙事所被赋予的本质，对任何一个进行叙事探究的人来说，重要任务之一便是，设计一个持续评估探究在其中开展的多

元层次（时间上是连续的，而且是社会互动的）的策略。个体不但在进行的经验文本中经历他们的故事，而且当他们反映生活、向别人解释自我，诉说着他们的故事时，这时这个核心任务就很明显了。对研究者而言更具戏剧性的是，这只是复杂性中最微小的一部分，因为生活是向着想象中的未来发展的，因此包含了重述与重新经历的尝试。同时，个人也就投入到经历、诉说、重新诉说与重新经历故事的过程中。

观看与描述教师、学生、行政人员与其他人日常行动的故事，需要探究者内心一种微妙的变化。正是在诉说与重新诉说中，纠结变得更为激烈，因为在这里，时间与社会/文化的视野被界定与重新界定。对参与者过去与未来的探究，该进行多深才算足够？哪种社群的范围需加以探究？探究应该进行到怎样的社会深度？当一个人投入叙事探究时，这个过程将更复杂，因为身为研究者，我们也变成过程的一部分。我们的叙事在研究过程中被经历、诉说与重新诉说。于是，参与者与研究者两者的叙事，通过探究变成了共享的叙事建构与重新建构。

叙事方法包括了“参与者观察”，一个在实践场境的共享性工作。这个过程是由研究者与实务工作者两人的叙事共同创造出来的，两个参与者继续诉说他们自己的故事，但这些故事现在却是存在于在一个共同合作的场境中。这种共同合作经历的叙事资料，包括了对共同经验的田野记录、由其中一或两个参与者所撰述的日志报告、两个参与者进行讨论的访谈记录稿，以及共享的故事。

在我们与费尔的工作中，我们有关于共享故事的共同经历和诉说的现行资料，这个共享故事是对叙事经验的说明。作为研究者，当我们与费尔分享他现在海湾街学校的实践工作时，我们也是在分享他过往经验故事的诉说与重述。他用故事来解释对员工、父母亲、他人、也包括我们的行动。但正如下面从海湾街学校教职工会议的田野笔记中显示的一样，当我们以参与观察者身份在学校进行的工作中经历我们自己的生活时，我们也共享了他所创造的故事。下面是我们做的记录，其中记载了学校教职工会议中所作的交流，在该会议中社区春日庆典与海湾街舞会之友（Friends

of Bay Street Ball）的想法首次被提出。

266

> 多罗茜（Dorothy）接着说，她想说些有关海湾街第一届年度联谊舞会的事。我想，费尔已经向大家介绍多罗茜想用几分钟的时间谈谈这件事。多罗茜回应说："为什么我总是被限时呢？"她说，学校需要钱买计算机。她谈了一些有关舞会的事。中间出现了很多笑话，但是又回到舞会这件事上。多罗茜说他们打算在社区中心附近的银春会堂举办舞会，希望有兴趣的人可以加入一起进行筹划。她说他们打算在5月底到6月时举行，而且他们想卖门票。她说同意帮忙组织这次舞会的人有查尔斯（Charles）、苏珊（Susan）和她自己。她说这就是目前的情况，她想知道是否还有其他人有兴趣。（1983年2月22日档案笔记）

作为研究者我们期望费尔喜欢这个提议。他一直急于为学校筹钱，而且他还鼓励其他的教职员工和他一起工作来改善社区。但是他并没有作出热情的支持，而是提出了一些问题。

> 他问他们希望募得多少钱，而多罗茜回答："很多。"费尔问："多少算'很多'?"（1983年2月22日档案笔记）

苏珊试着再次激发大家对这个想法的热情。

> 苏珊说她想他们有一些海湾街学校的朋友，而且他们也会这样来命名他们的舞会。她说他们想要有点利润，虽然他们还没有计算出来，但他们计划收取每人15元的费用（提供食物）。（1983年2月22日档案笔记）

费尔继续提出质疑，然后出人意料地提到一个节日。

费尔说，他想这是可行的，他想在5月份和6月份的时候再给大家说。他说这不是钱的问题，而是做事情的方式。他说他喜欢“友谊”这个主意，但是他关心的是这个节日。他建议他们也许可以把舞会和狂欢活动结合起来，而且他想跟大家谈谈这件事。（1983年2月22日档案笔记）

267 费尔说他想要学校参与到这个可能的春日庆典中。他提到他自己参与了品薛溪公园（Pincher Creek Park）社区咨询委员会，这是学校附近一个高楼住宅发展区。这个咨询委员计划举办春日庆典。费尔说到这个节日，以回应教职员工们提出的海湾街舞会之友的方案。

费尔说他们（咨询委员会）一直很关心它们（住宅发展）的“不好的”评论，他很奇怪为什么他们不能去看好的那一面。费尔在品薛溪公园社区咨询委员会开会时说，“为你自己的利益着想，意味着为学校的利益着想”。他说那里的人想知道他们怎样可以改变他们的形象。他们说到警察只有在有危机时才出现这样的事情。他们已经决定要在春天时举行一个节庆，邀请警察和新闻界人士都来参加，而且还会有街舞。乐队将由警察乐队——“铜调”来担任。（1983年2月22日档案笔记）

稍后的同一个会议中，我们的田野笔记显示出下述的内容：

他说海湾街学校也是小区的一部分。他又说，如果在校园中举办多元文化节日而且邀请葡萄牙舞者，会很不错，而且也会作为筹募基金的活动。他谈了些多元文化餐厅的事，而且他们也有些想法。然后他说：“我以前在卡尔加里市奥图克斯（Okotoks）的学校也办过一次，我们赚了1900元。”他说多罗茜也参加了，那真是令人叹为观

止，那是个多元文化节庆，因此他们没有街舞。（1983年2月22日档案笔记）

这些笔记是从正在进行中叙事记录中节选出来的，是讲述我们参与费尔和其他海湾街学校教职员工的实践活动的。在学校教职员工会议后，我们和其他海湾街学校的老师诉说我们自己的故事，我们表达了我们的惊讶，因为费尔没有支持老师们集体提出来的关于海湾街舞会之友的想法。他反而谈到他对春日庆典的兴趣和支持。我们和学校老师们试着了解，为什么费尔支持社区春日庆典而不是舞会。最终，1983年6月4日星期六，费尔在会议中提出的春日庆典活动举行了。那是在校园进行的一天的活动，警察、新闻媒体、社区团体、社区机构、学校教职员工，以及所有来自社区的人们都参与其中。

268

这是与学校教职员工所提议的海湾街舞会之友很不一样的活动。它举办的地点不同（是在校园，而不是银春会堂）；参与演出的人物是社区成员，包含了学校教职员工，而不是只有学校教职员工；每个群体扮演的角色和想要达成的目的也不同。我们注意到，学校教职员工的主要角色是从对学校有所贡献转变为对社区有所贡献；当然，虽然如此，他们还是为学校募得了一些基金。但这个活动基本的目的在品薛溪公园社区咨询委员发现的一些问题中被赋予意义和情景化，也就是说，“不好的评论”避免了，而“好事情发生了”，他们希望为社区创造的“形象”被传达出来。

身为研究者，我们参与了海湾街学校的日常工作，并且互相合作试图了解费尔和学校其他老师工作的意义。我们是费尔正在创造的故事的一部分。我们也在对话中和费尔一起了解他的方式，在这种方式中，他现在的实践是对以往经验的故事重述。

在有关个人实践知识的叙事工作中，资料可以由研究者的观察、对实践的参与观察，以及其他参与者的观察而产生；也可以由参与者通过个人反映方法而产生，这些方法包括了日志记录、故事诉说、信件撰写和包括个人大事记的自传等。在研究过程中，研究者会加上他自己的反映声音。

例如，在与参与者的工作中，研究者可能对教师的故事作出一些响应，例如为什么以这种方式诉说故事等。通过回答研究者的问题，参与者可以更深入地理解其他人的经验，并且追寻别人诉说故事的方式中夹带的情绪；从研究者的观点来看，这也可以构成资料。

在叙事探究中，资料也包括所有非故事性的材料，如课堂计划、教室通讯。教师们也会写下非故事性的东西，如规定、原则、图画、隐喻和个人哲学。此外，叙事探究者关注这种资料的道德、感情及审美的特性。

叙事探究历程的特点是经验的移动，经验从研究者和实务工作者的田野记录、记录稿、文件和经验性叙事的描述性故事，到叙事说明的相互重新建构。作为参与者，研究者和实务工作者投身于叙事探究的协作过程，他们就致力于完成实践中故事诉说的相互重新建构，这在田野记录、记录稿及文件中可以看见。这个过程在我们与费尔的工作中也有。我们先从我们在田野记录、访谈记录稿和其他数据获得的描述性故事开始，然后进展到共同建构的叙事，这种叙事为我们提供了一个阐释共同工作的方式。我们开始围绕着出现在费尔的实践中的社区意象来重新建构他的叙事。例如，我们将教职工会议实践中的叙事重新建构看作是社区意象的一部分。叙事的经验性痕迹也出现在费尔关于他在多伦多内城的童年及学校经验的故事中；出现在他作为一个儿童和成人生活在多伦多岛的经验的故事中；也出现在其他的故事中，如关于他第一次在多伦多岛学校的教学经验，以及之后在奥图克斯学校与路德布瑞克（Lundbreck）学校的经验。费尔的个人叙事体现在他个人经验的文化与历史叙事中，这些个人经验包含他以爱尔兰后裔身份移民到多伦多、多伦多学校委员会、多伦多内城学校，以及更广泛的安大略省的相关经验。

当我们让费尔把2月22日教职工会议中的实践当成社区意象的一种表达，作出叙事解释时，他讲到他在家庭、家族、学校与工作中的早期经验。他说他们全家在夏天和周末来多伦多岛这个小而充满生气的地方郊游，后来，他们就搬到了这个岛上。下面就是费尔对他自己的故事的简要叙事解释。

当费尔还是个孩子时，他和父母从爱尔兰移民到多伦多。大概在50年前，这个家族租下多伦多某处的一个住所，离海湾街学校不远，现在住在这个地方的内城青年们几乎不知道这个地方。费尔自己的经验可能涵盖了居住在海湾街地区的学生要进入的这个高中。

但这个住所不是费尔父母亲购买的第一个住所。他们第一个家在多伦多岛的一个小社区中，这个社区现在还有，坐一会儿船就到多伦多市中心。在费尔和他的家庭搬到岛上之前，他们就经常在夏天和周末光顾这个小岛了。费尔的父母第一次到多伦多时就被这个小岛吸引了，对他们而言，这是一个让他们想起爱尔兰的地方。

费尔进了位于加拿大本土而非这个小岛的学校。他跟我们分享他的故事和其他事情，下面所说的就是关于他自己在一所犹太人占多数的学校中的经验。 270

> 他穿着短裤去上学。他和另一个穿短裤的男孩被高年级的学生抓住并且裹在毯子里。费尔逃掉了，但另一个男孩被困住了。他回家说他再也不想回到那所学校了。他说他知道作为少数族裔的情形，但是他觉得自己看起来不像少数族裔。他还说如果你有那样的经验你会明白。(1981年4月15日与1983年11月23日档案笔记)

在费尔的故事中，他最常提到的社区不是他父母居住的和他就读的多伦多社区，而是多伦多岛社区。我们将这个社区视为他叙事中的重要所在，也是海湾街学校与2月22日教职工会议等工作中社区意象的核心。是什么使得这个社区对他的生活如此重要而且形成他关于社区意象的核心？

我们无法认识费尔孩童时所认识的那个小岛。尽管，它的许多特征迄今仍然存在。就地理上来看，它很小，而且与多伦多市中心是相分离的。岛上居民仍依靠渡船往来。岛上没有汽车，当人们一早一晚往返于渡船码头的时候，在渡船口就形成了一个共同的聚会场所。这个社区一直很小。

在费尔年轻的时候，这个社区面临着所有乡村社区都会面临的问题，诸如消防与警察保护的问题。安全问题一直是社区的责任。当时居民构成很复杂，他们有的像费尔的父母亲一样，是刚到加拿大的新移民，刚刚在这里买下第一所房子，有的在多伦多已经有个家了，而这里只是他们的夏季度假小屋。岛上有个很小的小学，由多伦多教育委员会管理。居民有着不同的种族背景，而且，在早期，居民的经济水平也参差不齐。

熟悉小型、半封闭社区的读者可能会意识到这样的社区与那些边界不清、邻居互不认识、有明显经济和文化分层的社区的不同。读者们会看到，这样的社区在对“社区精神”的个人看法、社会活动在社区中的角色、学校在社区的定位等问题上的影响力。

271

杜威把社区看做具有自身特质的有机体。这些特质不是各个部分的简单相加。就好像心脏为器官的血液循环提供服务一样，学校也服务于社区的教育功能。这就是费尔的小岛社区故事中被感知到的社区：这是一个有机的整体；是一个它的居民、学校机构、火灾控制、自我保安均为之服务的有机体。

费尔的第一份教学工作就在那个小岛的学校里。他住在这个社区，也在这个社区的学校里教书。我们在 1981 年 6 月一次午餐讨论中第一次知道这件事，但那时我们没去注意它，只是简单的将它记录了下来。我们对它的不关注可从我们当天的田野记录中看出来：

> 在讨论中的某个部分，我想这是与费尔已经在这个岛上的学校中教了几年学的这个事实相关的，我们谈到他住的地方。费尔在岛上有个住处，那里是终年开放的，然而，他一年中的大多数时间都住在阿根科特（Agincourt），只在夏天时搬到小岛去住。我们又一次谈到相互熟识的人。(1981 年 6 月 16 日档案笔记)

后来，在 1983 年 7 月 14 日，我们中的三个人与一些行政管理人员谈话时，我们开始意识到这段记录的重要性。费尔说到小岛上的学校是他第

一份教职。为了回应我们关于他是个社区取向的校长的评价，他说："这都要回溯到我的家族及我早年在小岛上的生活（1983年7月14日档案笔记）。"他继续说："那个小岛学校是个真正的社区学校。"

在这些观察中，费尔主动地指出一些重要的事件，他相信，在他诉说他的生活故事时，这些事件对他怎样看待学校制度是有影响的。对他来说，就像在我们的理解中一样，他是怎样的人以及他在海湾街所做的事，都是叙事的一部分，而这些叙事的源头就是那座小岛。那么，在海湾街学校的实践中，他投入进去经历、诉说、重新诉说与重新经历他自己的故事。

费尔离开小岛学校后，接下来25年的教师生涯都在多伦多本土学校，任校长助理和校长。随着职业生涯的发展，他从一所学校到另一所学校。尤其是他在两所内城学校及希尔街（Hill Street）一所非传统中学的经验，具有特别的意义。这三所学校以社区区取向学校著称。

272

因此，我们第一次知道费尔的声望是双重的：社区取向的学校校长和模范的内城学校校长。这可视为他叙事中的两个重要主题。但是这两者又是当我们第一次听到时，被我们以不能了解的方式赋予了意义。它们的意义体现在对费尔生活的叙事整体的理解，特别它明确社区意象的方式。

在这组时间顺序混乱的资料收集事件中要清楚的是，叙事探究过程不是一个线性的过程。这个过程中包含了资料搜集、实务工作者与研究者所进行的共同叙事诠释、更多的资料收集，以及进一步的叙事重构。叙事探究过程本身就是一个故事诉说、重述及再重述的叙事性过程。

在我们与费尔的工作中，按照他的叙事，我们了解到了社区意象的新意义。当我们将费尔的社区意象视为学校为社区服务并发挥功能的意象时，我们就被导引到另一个故事重述中。

费尔相信学校本身应该被看做是一个社区。下面的内容是典型的费尔谈到学校时的方式：

> 费尔谈到了关于在教职工中建立社区情感的重要性，之后谈到建

立积极正向的学校社区关系。(1981 年 5 月 15 日档案笔记)

他努力在学校中建立令人愉悦的环境，在教职员中建立社区意识。他支持假期学校教师到佛罗里达去旅游，为大家提供方便的午餐，在教职工会议时提供晚餐，赞助学校电台，建立学校内的沟通委员会，支持学校内学生与教师跨年级的互访交流，支持全校教职员工的旅游。

然而，对费尔而言，只关注学校将导致学校与社区分离，这是他所反对的。他努力在校内建立社区意识，并且利用每个机会鼓励社区意识的发展。比如说，在他的支持下，学校出资举办了年终的学校—社区野餐活动，学校教职工、学生和学生家长都参加了。只要有可能，费尔就创造机会，就像他在春日庆典中所做的那样，把社区摆在更中心的位置，让学校为社区服务，完整地表达社区意象。

目前为止，我们对费尔的社区意象的说明，已经考虑了他叙事中的个人的和行政的两条线索。我们一直关注他在小岛上的家，关注他在社区学校活动中的行政角色。现在我们将直接关注点转向与教育更直接相关的事情，特别是，社区意象对海湾街学校儿童的教育意义是什么。

273

读者们当然还记得费尔就读的学校并不在小岛上，而是多伦多内城的学校。前面所引述的故事只是许多故事中的一个，在这些故事中费尔诉说了他自己不同于学校其他学生的感觉。他作为一个外来者体验学校，但却是靠他“个人社区”所带来的安全感来体验的，这个社区是他父母为费尔建立的——他们知道“他们是谁，以及他们如何适应社区”。(1983 年 11 月 23 日档案笔记)

我们用个人社区这个术语时，是根据亨利（Henry，1963）所发展出的意义。依照亨利的说法，人出生在一个个人社区中，个人社区即“通过传统连接生活的一个亲密关系团体”（p. 147）。在个人生活中，这个个人社区多少是稳定的。费尔意识到了个人社区对那些来自海湾街的短暂居留家庭儿童的重要性。在对海湾街学校家长的讲话中，费尔清楚地表达了儿童应该具有个人社区意识的想法。他谈到我们所说的学习社区的方式，

是为儿童培养个人社区。学习社区居于所有的个人社区之上，是一个具有强烈亲密连接的地方。他对海湾街家长致词的要点如下：

> 学校环境应该是温暖的、友善的、愉悦的、安全的。他说，对学校、对家长、对教师而言，学校环境都应该是要这样的。他说学校环境应该提升彼此的信任；必须让置身其中的人觉得受欢迎而且有归属感；每个学生都应该参与到对环境的创造与维护中，而且学校应该有许多地方可以展示出每个孩子的成就。每个学生应该都受到认可。他指出家长们今晚就可以在走廊上看见这些。他说每个学生都是学校环境的一部分。（1981 年 10 月 27 日档案笔记）

对温暖和支持性环境的强调，事实上也明显地体现在他所有关于学校课程的论述和行动中。海湾街学校是语言计划参与校，因其特殊的地理位置和项目地位，在教育委员会与新闻界中备受关注，尽管这样，费尔也没有只从内容学习的观点来界定学校的目的。

当我们联想到费尔和他早年的学校经验时，我们看到，这种经验并不是他认为的儿童应该拥有的经验。他对儿童教育应该是什么样的观念，和他在小岛上个人与专业的生活联系在一起。在某个重要的意义上，有两个事件一直在费尔的生活故事中被诉说与重新诉说，那就是：那个在小岛社区享受童年自由的小孩却进入内城学校就读；以及小岛居民在内城学校当校长。

274

费尔的社区意象叙事性重新建构的一部分，是理解学校与社区连接的方式的表达。当我们回顾 2 月 22 日教职工会议的笔记时，我们更深刻地意识到，对费尔而言，海湾街学校在提出、规划与实施春日庆典时成为社区一分子的重要性。我们也意识到他坚持“节庆不是学校的，而是社区的”这个观点的重要性。

从上面的情况来看，很清楚的是，我们一开始时并没有从叙事总体甚至是社区意象的观点来了解费尔。相反，我们去观察某些特殊的实践，并

且对我们所看到的不一致感到惊讶。在试图把他的实践赋予意义时，我们意识到一种张力让我们转向一种可能性，这种可能性是：在使费尔的实践成为表达他个人实务知识的方式中，有些重要的东西存在。我们通过个人知识说明，从意识到存在于他的实践中的这种张力或不一致开始，我们发展出一个结构，来说明他潜藏于行动中的同一性。

叙事探究者通常不会一开始就拥有预先详述的问题和一套假设。他们倾向于从对一些可以叙事地了解的特别现象感兴趣开始就像埃尔巴兹著作（Elbaz，1981，1983）中教师个人所掌握的教学知识、恩斯－康诺利（Enns-Connolly）著作中的翻译、康伦（Conle，1989）著作中的第二语言学习，或是我们研究工作中的协作与实践（Clandinin，1986；Clandinin & Connelly，1988）——之后从参与者、研究者与实务工作者的角度试图理解实践的意义。

叙事探究中的诠释

在叙事探究中，人类的经验有着故事的特性。这个观点的结果之一就是，我们每个人作为儿童、教师、研究者、学校与社区团体成员的经验给出的描述，这种描述是关于叙事现象的描述。这些描述是诉说我们经验故事的一种方法。一开始，叙事探究者关注的是描述，也就是田野记录中的事件记录、参与者在访谈中的谈话记录以及关于他们故事的记录。但是，即使在这些描述性记录中，也带着诠释的特性，因为当我们将自己的故事告诉他人时，就像费尔在身为学校少数族裔学生的经验故事一样，我们也置身其中，并且对我们所经历的故事给予诠释。而当我们身为研究者在记录参与观察的田野记录时，诠释特性也进入了我们所作的记录中。

275

在叙事探究中，对参与者故事进行说明的研究行动也是诠释性的，这种解释性基于田野观察、参与观察工作、访谈和参与者的故事。当研究者参与了叙事探究过程，我们就会讲出关于自己经验的诠释性故事。来自数

据库的叙事说明，建构也有诠释性。我们用其他的方式诉说故事，这些方式提供了像叙事整体、形象、节奏等的作为充分的、诉说性的说明的方面。

叙事说明提供了将个体故事嵌入特定文化与历史的诉说方式。个体如何被更宽广的专业知识塑造的说明，专业知识背景在个体生活和工作的独特情境中如何重塑的方式，被建构出来。在叙事探究中，个体被情境塑造，也塑造了经历故事和诉说敬仰的情境。

这些诠释的提供是因为，从叙事主义者的观点来看，研究的主要功能之一是，促进参与者的反映与对故事的重述。首先也是最核心的贡献存在于实务工作者与研究者间的互动关系，这会产生对于参与者的（包括实务工作者的与研究者的）故事的一种共同的、协作的诉说与重新诉说。这也引发对叙事探究中的让参与者了解他们实践中变化的参与方式的思考（Clandinin，1989；Connelly & Claninin，1988）。

我们已经说过实践中的改变，这改变发生在“回传故事”（giving back a story）的过程中，叙事探究的协作关系里（Connelly & Clandinin，1985）。在我们与费尔的研究关系中，我们回传的故事是我们在他的各种实践中所看到的他的作为社区意象表达的一种实践。然而，我们可以诉说另一个故事，关于我们和费尔协同合作关系中错失的两次机会。我们错失了回传行政威权故事的机会，在行政权威中，费尔将他的社区意象强加于其他的学校教职工，他坚持春日庆典而不采取其他教职工提出的海湾街舞会之友方案就是实践的一部分。在这个故事的诉说中，我们把他拒绝了教职工的提案的事情看作是为了促进学校更大范围社区的参与而对学校内社区的损害。我们认为，如果那时将这个故事回传给费尔，可能导致另一个关于他实践故事的重述和重新经历。

276

随着我们对探究过程的重述，我们看到了第二个错失的机会。在费尔的实践中，我们看到一个可能的故事，在这个故事里，他继续重新经历社区意象，但是，考虑到海湾街学校和学校所在的社区已经改变的、更复杂的社会情景，没有用其他的方式重新诉说。如果我们那时将这两个故事回

传给费尔，他对他的实践可能会出现不同的故事重述，可能会让探究过程有更多变化。

实务工作者/参与者和研究者/参与者在叙事探究中有着不同的目标。那些目标只有在两者共享的宏大社会性叙事中才有意义。实务工作者继续工作着，因此，故事重述在与儿童、学校、社区等关系的重塑中被表达出来。我们在费尔的故事中看到这一点，也就是在费尔开始清楚地从社区—学校关系的角度来重述他自己的故事时，就像他在和行政人员联合式专案所做的那样。研究者也有在自己的实践中重诉自己叙事的目的。研究者的第二个目标涉及故事比较正式的一些方面：研究者所确信的故事可能被读者读出其他的意义。读者的问题是，什么将叙事探究中研究者与实务工作者的兴趣区分开来。最终，实务工作者在诉说他或她的经验故事，因此必须"活过"（live out）这个经验；研究者，虽然也重新诉说他或她的经验故事，但同时想要其他人——其他实务工作者与研究者等观众——将呈现在研究说明中的叙事视为某种故事来阅读。研究者的第三个目标在于发展理论建构，就像我们在和费尔工作中所发展出来的"叙事总体"的理论建构，这提供了一种思考与谈论经验、实践和教师知识的语言。

叙事的观众

研究者不仅为参与者，更为广大的观众撰写叙事。因此下面这两类议题被提出来：研究者应该用什么方式来撰写叙事探究的说明；这类说明应该用什么方式来阅读。参与者，包括实务工作者与研究者的实践行动精神需在探究故事中找到位置。再现和观众的议题便成了关注的重点。

277

叙事探究的一个目的是，让其他读者提出对于他们的实践及认识方式的质问。叙事探究的共享是通过这样的方式来进行的：帮助读者质问他们自己的故事，提出他们自己有关实践的疑问，发现他们自己的故事的叙事说明。意在促进读者的反映、故事诉说与故事重述。罗斯（Rose，1983）评论道："将工作作为整体来看将会提出一个新的真理，尤其当所有的生活都或多或少的真实性的创造性行动，且受我们所投入之想象或阻碍或辅助

时。”（p. 17）

作为叙事探究的读者，就是要被引入故事之中，找到识破故事中的参与方法或地方。克赖茨（Crites，1975）提醒我们，故事的完整性存在于：

> 叙事所在的直接性能够提出经验的具体特性。它所特有的语言不是概念性的，而是典型地存在于口头比喻（verbal imagery）中，我们用这些比喻来指代出现在我们意识的事情或我们实践活动中的人物。更重要的是，叙事形式真实地复制了经验的时间张力，一个介于每个瞬间都同时包含了过去的记忆和正在进行的投射活动，两者在此之间，不断移动的紧绷的当下。（p. 26）

在此，克赖茨赋予叙事探究者在其叙事撰写中试图捕捉的东西一个意义——他们企图让读者对参与者的经验有足够的了解，如此读者才能分享这个经验对于参与者的意义。为了达到这个目的，读者必须付出真诚的努力去分享参与者的经验。这有点类似埃尔伯（Elbow，1973，p. 149）所说的“相信游戏”（believing games）、“自我嵌入的行动”（an act of self-insertion）。在最佳状态下，它是允许读者分享参与者经验特性的对话。叙事探究者需要思考读者是如何被引入叙事、看见可能的另类故事的潜能的。这有好几种阅读方式存在。其一是，资料片段被以相同的研究者/参与者目的来阅读的，例如，读者从阅读费尔的叙事中，了解到费尔在多个社区族裔团体的工作。其二则是为了不同的目的，例如，将费尔的叙事视为阐述行政威权的阅读方式。这种阅读将突显出与费尔有着相同社区目标的行政人员所遇到的窘境。对费尔而言，让节庆成为社区节庆是重要的。当他强行提出他自己的计划以促进学校对更大社区的介入时，我们看见他对行政权威的坚持。为了第二种目的所做的阅读叙事，让我们可以用新眼光来看待领导与行政的相关议题。 278

叙事作者可以做的，是让他们自己的叙事目的非常清楚地呈现，因此设定了他们认为适于进行资料诉说的情景。然而，就像研究者与实务工作

者所知的，虽然有了呈现出来的资料及研究的既定目的，我们对可能被加以诉说的合理的另类故事，仍然需要相当敏锐地觉察力。

但是，文本可被用在多元的目的上，甚至是那些原作者所无法想象的目的。诺瓦克（Novak，1975）就提醒我们：

> 一个故事一旦被加以诉说，便不再只属于说故事的人。它存在于他的意志、意图或分析之外。它是其他人可获得的客体。其他人可能以不同于说故事者的角度来看它。故事并非是自我陶醉或主观的，而是与之相对立的：独立构成的客体。(p. 199)

叙事探究说明就是这样被撰写与阅读的。最终，每个叙事主义研究者都同时受到祝福（“她从我写的东西中看到了超乎我想象的内容”）与挫折（“她将我的参与者仅视为社会不平等的盲目复制者”）。叙事主义研究者展示了他们的叙事目的与适当的脉络，并建议读者去玩“相信游戏”以探知故事的真相。参与他者叙事经验的读者，需要准备好去观察故事中可能的意义，而且，通过这个过程，也看见诉说他们自己故事的其他可能性。

注　释

279

1. 海湾街学校的案例来自一个关于专业人员的个人实践知识和叙事的 9 年研究项目。为保护隐私，“费尔” 和 “海湾街” 采用的都是匿名。

2. 叙事与故事这两个名词有些重要的区别必须加以区分。在社会科学研究中，这两个名词常混用而不损其精确性。例如，波尔金霍恩（Polkinghorne，1988）回顾两者可能的用法，是将它们视为等同的语词——这个态度近似卡尔（Carr）所采取的态度。我们有个中庸的用法，当谈到参与性情况——例如教室的田野记录或访谈数据时，我们使用故事来指特定的情况，而用叙事来指长期的生活事件。因此，我们倾向于说“费尔告诉我们关于今早我们会面的一个儿童的故事”，而非“在费尔社区关系叙事中，这个早晨的故事的意义是……” 每天的言说方式，不断修正这个宽松的区别，我们更常说“深虑性地诉说（storying）与重新诉说一个人的生活”，而非“深虑性地叙述

(narrating) 与重新叙述一个人的生活"。然而，我们在这里将遵循卡尔与波尔金霍恩的做法，将两个名词视为等同的。当我们谈到研究、研究方法及研究者时，我们只使用叙事。比如，我们可能说"叙事研究者，如米舍勒（Mishler，1986）所显示的，当在进行访谈时，投入故事的收集中。"我们关于叙事方法的概念在康奈利与克兰迪宁（Connelly & Clandinin，待出版）一书中有着详细的说明。

参考书目

Adler, M. J., & Van Doren, C. (1972). *How to read a book.* New York: Simon & Schuster.

Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history.* Bloomington: Indiana University Press.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practices: Teacher images in action.* London: Falmer.

Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, *19* (2), 121 - 141.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, *22* (2A), 269 - 282.

Conle, C. (1989). *Stories toward an interpretive thesis.* Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education, part 2; pp. 174 - 178). Chicago: University of Chicago Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience.* New York: Teachers College Press.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (in press). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher.*

Crites, S. (1975). Angels we have heard. In J. B. Wiggins (Ed.), *Religion as story* (pp. 23 - 63). Lanham, MD: University Press of America.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: Macmillan.

280

Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of the relation of knowledge and action.* New York: Paragon.

Dewey, J. (1934). *Art as experience.* New York: Capricorn.

Dewey, J. (1938). *Experienee & education. The Kappa Delta Pi lecture series.* New York: Collier.

Eisner, E. W. (1988, June/July). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, pp. 15-20.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, *11* (1), 43-71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* London: Croom Helm.

Elbaz, F. (1988, September). *Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking.* Paper presented at the conference of the International Study Association on Teacher Thinking, Nottingham, England.

Elbow, P. (1973). *Writing without teachers.* London: Oxford University Press.

Enns-Connolly, Esther (in press). Translation and the translator: A narrative study of personal practical knowledge in the construction of meaning. *Curriculum Inquiry.*

Henry, J. (1963). *Culture against man.* New York: Random House.

Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason.* Chicago: University of Chicago Press.

Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Novak, M. (1975). "Story" and experience. In J. B. Wiggins (Ed.), *Religion as story* (pp. 175-200). Lanham, MD: University Press of America.

Oakeshott, M. (1962). *Rationalism in politics.* London and New York: Methuen.

Pinar, W. F. (1988). Preface. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. v-vii). Scottsdale, AR: Gorsuch Scarisbrick.

Pinar, W. F., Reynolds, W., & Hwu, W. -S. (in press). *Understanding curriculum: A comprehensive introduction to the study of curriculum.* Scottsdale, AR: Gorsuch Scarisbrick.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge.* Chicago: University of Chicago Press.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences.* Albany, NY: SUNY Press.

Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (Volume 1). Chicago: University of Chicago Press.

Rose, P. (1983). *Parallel lives.* New York: Vintage.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum.* Washington, DC: National Education Association.

Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of electic. *School Review*, *79*, 493-542.

Schwab, J. J. (1973). The practical: Translation into curriculum. *School Review*, *81*, 501-522.

Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, *13* (3), 239-265.

281

Young, M. (1988). *The metronomic society: Natural rhythms and human timetables.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Young, M., & Schuller, T. (Eds.). (1988). *The rhythms of society.* London: Routledge.

Zerubavel, E. (1979). *Patterns of time in hospital life: A sociological perspective.* Chicago: University of Chicago Press.

Zerubavel, E. (1981). *Hidden rhythms: Schedules and calendars in social life.* Chicago: University of Chicago Press.

Zerubavel, E. (1985). *The seven day circle.* New York: Free Press.

（校译/张燕）

第 7 编

研究者在研究中逐步形成的立场

第13章　变动的故事：从设计过程中的反映性实验中学习

焦万·弗朗西斯科·兰扎拉
Giovan Francesco Lanzara

引言：目的与背景

本章主要讲述在设计过程中介入与实验的话题，其焦点集中在某个重要教育与研究机构中电脑音乐系统的设计与采用的问题上；以下称呼这个教育与研究机构为“该机构”。该机构所负责的一项大规模、经费多达数百万元的项目为本研究提供了研究机会，项目主要是为大学教育开发新的电脑设备与教学软件。在单个项目对教学和学习影响的广泛评估性研究中——我作为观察者/评鉴者，成为电脑音乐计划的小组成员。在1年半多的时间中，我与计划领导者珍妮（Jeanne）及软件开发者阿孟德（Armando）密切合作，协助他们观察、描述及评估项目活动，记录、分析他们和其他成员的互动，以及记录该机构中音乐组设计与采用的历程。

我努力从参与者所诉说的故事与经验中来诠释整个历程。我特别努力地去探讨和叙述，在不同时间点上参与设计历程的不同行动者对事件产生的多元且不断变化的知识。

此计划的主要目标是开发“音乐LOGO”（Music LOGO）这种电脑系统与语言，帮助学生探索音乐结构，拓展其音乐理解力。[1] 这些研究者的任务是开发一个系统，以促进音乐课程教学中（理论、知觉、欣赏、表演、历史）在所有水平阶段上的发展。我的角色是协助项目成员落实评估与自我评估，这些是他们在行动过程中自我感觉困难甚至不可能实现的事情。我们称这种由观察者与设计者共同执行的特殊探究为自我研究。自我研究是对实践情境（例如一个研究项目）同步的探究与介入，在这个过程中，观察者/中间媒介促进他或她的伙伴对他们自己的实践与经验进行反思。通过让人们认识到自我研究在获得知识方面有其他方法无可比拟优势的特质，自我研究也可被视为发展有关设计过程知识的技术方法。它的分析单位及时间范围是变化不定的：从宽广过程或实践中的“快照”式情节片段到更具扩展性的纵向记录，到追溯整个项目的“历史”。

286

然而开始的时候，观察者该如何着手，却一点也不清楚。我的角色与活动必须在过程中发现与设计，并随着计划的进展不断改变。起初，自我研究的工作主要是完整记录从开始到实地检验软件的开发过程。但是当音乐系决定将“音乐LOGO ”引进正式课程时，其设计与整个自我研究的范围必须扩大，焦点也须从部分软件开发转移到课程改革及机构采用新系统上。在项目开发者与音乐系的互动中，更深入与更宽广的教育问题、认知问题与机构问题浮出了水面。因此，起初被视为一个试点项目的音乐LOGO设计成为了以电脑为载体的教育创新的重要努力。

随着探究进程的发展，自我研究揭示出很多关于此项研究的新目的、获得了更复杂的意义，并产生了对学科内容的不同理解。在整个探究中，关于将音乐视为一种表演艺术、一个认知领域以及一个教育范畴的理论与假设不断地形成，并对其进行反复的讨论与检验。在音乐教学与学习中什么是重要的、电脑该如何协助学生扩展他们对音乐的理解并获得音乐技

能，以及这些新教学软件该如何整合进入音乐课程中都是讨论议题中的一部分。更进一步来说，这个活动提供了一个机会，即去探究连接了意图与策略之间复杂且多元的脉络，而这些脉络隐藏在教学软件的开发中、音乐教育与实践的微妙意涵中、学生的经历与系统中以及新系统在个人与机构两个层次中采用模式的背后。同时，先前存在的形象与认知架构、行为的习惯模式、机构原有的教学与学习设施是如何影响并嵌入在新的基于电脑思维与实践的例行工作中，关于上述问题意识已经产生。最后，连观察者的探究模式，也成为了项目探究与评估的对象。我之前的假设以及理解都必须加以验证，而这会导致修正我参与全部历程的图景。就这个方面而言，电脑音乐项目本身成为自我评估中不断进行的实践性实验、一个自我质询和学习设计问题的实验室、一项教育革新、一次个人和组织的变革和开展同步探究、聚焦探究那些问题方法的尝试过程。

287

也许，自我研究最有趣且最未曾预料到是在研究过程中，我自己对不断变动的自我角色、自我活动与了解的发现。令我惊讶的是，我发现，当我协助伙伴们对他们自己的实践进行反映时，我也在对我自己的实践进行反映。我们社会交往的反映性特质——一个人的问题与观察激发了另一人的问题与观察——引领着我，让我研究我自己的工作如同我处理合作伙伴的研究工作方式一样，即对自我探究的模式和不断变动的理解模式进行自我研究。这个发现绝非是个毫无痛苦或简单的任务。首先，有好几个月的时间，我很抗拒改变我对这一过程已作出的诠释，即使新事件及音乐系的回馈都显示，这些诠释似乎已经不再适合了。而改变它们，牵涉到需要放弃许多我先前未经反映而带入探究与情境中的、根深蒂固的假定。之后，我终于准备好让自己“脆弱”—接受改变时，我不知道该如何处理由这种改变所产生的不确定性，尤其是对我探究的真正目的与相关性而言。

虽然上述过程的某些纬度是该机构与音乐系所特有的，但仍有许多问题是普遍共同的，是任何教育（或其他）科技要被引入机构情境中时需去考虑的问题。我相信它们是适合普遍性场境的洞察。因此，我从事此项工作有双重目的。第一，我想获知当新科技在一个复杂机构场境中被采用

时会发生什么事——个体能动者和机构整体如何习得科技及其教育意涵；第二，我想发展出一个深入设计与创新过程的探究典型，其可以在其他组织与机构场境中作为同类之深度研究的指导。

288

设计实验

那么，我该怎么进行？该怎么设计一个实验，才能让观察者与项目成员发展出有关设计过程的知识，并且当他们在实际行动时能对自己的理论、策略和经验进行反映？

第一序探究

所谓第一序探究，我指的是对设计历程或组织场境中所觉察到的事实进行调查研究。当然，这样的事实可能有着不同的形式；例如，在我们情况中大多数的状况是，它们可以是行动者对事件、历程与行为的描述与诠释。第一序探究的目的在于对过程和方向提供全面性描述或诠释。相反，在第二序探究中，注意焦点不在事件本身的实际情况或觉察到的发展过程，以及从资料中衍出（真正的）或貌似合理的故事；而是在于观察者与行动者在接近与理解他们的材料时，所运用的各种标准、分类与程序。简言之，它处理的是对诠释的诠释。举例而言，历史编纂就是典型地建立在第二序探究上的。范马阿南（Van Maanen，1979）阐明了在民族志研究上相似的区分。

社会研究的正统的研究取向策略，并非我想进行的那种反映性探究，也非对过程现象的同步观察与分析。就过程被研究的范围来看，历程的研究乃是通过对先前决定的分类模型的量化手段——意图界定社会世界的（真实）面貌。根据此一观点，分析者必须与社会现象本身保持距离，才能客观地对之加以测量与分类，然后讲述“真正的故事”。虽然有些研究架构指出行为的与过程的变量在社会现象中的重要性，但是，正如博兰

（Boland，1979a）明确指出的，真正去研究过程本身，而非只是结果的探究几乎不存在。而这种探究只在它回顾过程时才真正存在，而且是在过程发生之后。[2]

相反地，我的探究则要长时间的融入到“过程”中，并让我自己被它抓住。整个重点在于观察事件以及情境随着时间演化过程，以期从它们之中引申出知识。这不是个轻松的任务。因为情况总是不断改变，而且似乎没有什么事是“可固定的”，所以我不断跟随着行动者不断变动的观点与描述。的确，记录这一过程是行动者在其参与社会活动时，通过自己的眼睛观察后所得；而且这种探究的条件就是要与过程同步进行，随着实验过程的展开而展开。因此，必须设计一种让相关资料能够被加以观察与分析的互动。在这类探究中，数据的质量与可获得性依赖于社会互动的质量与类型——即建构于观察者与被观察者之间的互动关系。

在整个自我研究过程中依据有目的的设计，我积极地介入在进行中的设计过程，通过持续不断地、坚持不懈地，有时甚至是过分地询问有关设计、音乐与教育议题的问题，温和地迫使介入课程改革中的项目开发者与音乐系成员去清晰地表述他们的观点和选择，让他们彼此互相描述以及自我表述。这个不断的质疑和自我质疑的活动贯穿在整个研究历程中，后来，参与者们认识到这项活动在整个设计过程中发挥了很大的作用。第一序探究的发展通过许多不同的活动：[3]

1. 我和参与者们进行了广泛的谈话，关于他们的设计假设与策略、所遭遇的问题、对解决之道的选择、似乎行不通而遭舍弃或搁置的事情、被认为重要却在过程中忘记的事情等。

2. 项目开发者与音乐系成员联合参与评估中，试着评估针对项目发展以及对一般音乐教育有关的事件或者选择的意义。

3. 参与者被要求去描述他们自己和别人对该系统及其教育意涵或预期影响的评估。如果可能，我会引出并分析不同行动者间的交叉评估，试图去强调、比较与讨论分歧的观点。我们试图利用浮现出的

差异性与相似性，以之作为理解学科内容与彼此的来源。

290

4. 循着同样的路线，我进行了自我观察与自我评估的现场实验——我将之称为“自我实验”，以协助行动者更清楚且明确地洞察特定的设计问题，或他们自己与他人所共享之对象、事件、情境的图像。

在自我研究的开端，我对如何设计这些自我实验只有模糊的概念，但在项目的发展过程中，我意识到我正运用某些特定事件或互动的时机设计小型的、同步的、实践性的实验，以协助人们澄清他们所面对的特定议题或问题，并评鉴正在进行之事以及明确说出他们对此的想法。在所有这些自我实验中，我将记录参与者所给予的回观谈话。我们都了解，在某个意义上，我们是在对教育的、认知的与机构的议题进行相关实验，最终转变成了学习有关学习过程的机会。的确，我们正在对实验进行实验，以及对事件与情境进行特定的反映与重新建构。

回观谈话与第二序探究

我将第一轮观察与自我研究活动的初步结果写成报告，利用人们的经验与评鉴作为资料的来源，讲述我所了解到的事实。通过对事实的讲述，我希望建立关于资料的视角、对设计过程进行详细描述、建立论点以及发展出组织与诠释我研究发现的概念框架。但是，在此同时，我也想要描绘出我第一次见到事件与行动者时它们所呈现出的景象，这个景象要接受参与到设计过程中，成为景象中一部分的人们的审视与检验 。所以我将报告提交给参与者——项目开发者与音乐系成员——以获得他们的回观谈话。

这个“事实的讲述”并不是个简单的叙事，而更像是克利福德·格尔茨（Clifford Geertz，1973，1983）所说的“深描”（thick description），在“深描”中行动者通过字词、框架与惯用语句，来界定和讲述他们所做的及发生在他们身上之事。观察者在讲述中“记载”了复杂概念结构

的多元性，试图引出多层的意义，并提升出事件中被“诉说”出的内容以及事件的意义。凭此做法，观察者将仅以实时事件样貌存在的过渡事件或行动，转变为叙事，记载在他们的“文字”中，且可以被审视与修正。因而，观察者可以发现短暂的、即时性事件与行动的复杂独特性与紧密结构。

本着这种精神，我用我的报告作为一种检验工具，即一种进行大规模自我实验的工具，而且此次延伸到整个设计过程中。我的目的在于：检验人们如何回应我叙述的故事及针对他们所描绘的景象、他们对于所报告的事件将如何反应，以及更重要的一点，他们的观点与评估是否将会与故事中所报告的观点与评估来趋同。让行动者阅读故事并回应给观察者是一种战略性的举措，几乎是出乎意料地让我的探究在方法论上发生了转向。这个回应兼具扩展性与渗透性，提供了新的脉络性资料，若非如此，将无法轻易获得及导向电脑音乐项目中机构与教育含义所具有的更为复杂的图像。特别值得注意的是，新资料乃是在观察者与行动者的互动中产生的，同时可能部分正是由于这种互动而产生。更进一步的探究成为可能，因为人们有机会阅读到这个故事、看见他们自己被绘入其中，并对观察者有所回应。

291

特别是，随之而来的回观谈话与扩展性讨论让行动者——包括观察者——得以回顾过去的事件，并从不同的角度来看它们，因此产生不同的诠释；而且某些诠释并不与我在报告中所描述的方向趋同。这使新材料变得很有趣，并不是不同行动者对相同事件在特定时间点会持多元与冲突观点（“有许多选择，就如有许多种人”——这通常是社会研究试图解释的），而是同一个行动者随着时间的流失而改变他或她对相同事件的看法与认知，不同时间产生了对相同事件的不同描述。对回观谈话的观察，使我重新界定脉络与事件，并修正我自己的观点。当行动者有了回观谈话及针对过往事件诉说了不同的故事，我的工作变成既要去描述这个变动的故事也要描述我自己对过程不断演化的理解，这些描述都是我之后将与行动者一起讨论与检验的内容。第二轮观察的结果，一个新故事产生了，我称

之为“变动的故事与变动的思想的故事”。我的探究因此转为历史编纂之类的探究。

在第二序探究的观点中，我必须同时参与两种工作，在项目成员——过程的发动者与过程的反映者两个角色中不断转换。既是局内人又是局外人的转换绝不是件简单的任务。其中一个工作要用项目计划开发者的观点来看待事件与情境，即要经历这个过程；但是另一个工作则是从我自己的观点来看待相同的事件与情境，并与之保持一定的距离以及放置在不同的脉络中。一个工作需要深入人们的心灵及整体机构的文化中，通过他们的思想与文化来看待事件；然而，另一个工作则需要精确地研究那种思想与文化，以民族志学者的角色来看待不同的文化，并诠释人们多元且变动的诠释（Geertz，1973，1983）。依据人们观察的视角，事实、行动以及情景获得了不同的意义和关联。在这种意义和关联中——即使他们受限于时间和空间原本一致的视角——也会发生变动，这就要看事件发生与和他们进行反思性评估之间有多长时间了。此外，它们的地位与界限在人们的记忆中也在变动。

292

在下述各章节中，我会通过展示回观谈话如何协助行动者与观察者，重塑他们对设计过程中重要事件的认识，来更详细地说明我的观点。其焦点将会集中在我认为是整个系统设计与采用过程中的关键事件上，亦即音乐 LOGO 的“示范”，这场示范是项目开发者展现给音乐系成员看的。依据对示范中特定的诠释，对整个过程的理解也因此改变了。我将描述并讨论这些多元且变动的故事，这些故事是人们在自我研究的每个后续检验阶段中谈论事件时所说的，而且我也将说明行动者和我对所观察现象逐步形成的理解。这些故事现在成为我们探究的材料，本章接下来的章节将显示出它们是如何在我们整个自我实验活动中产生出来的、如何进行比较与检验的。

诠释事件——一个变动的故事

事件：系统的“示范”

在音乐系正式决定采用音乐 LOGO 作为教学工具之前不久，许多该系成员聚在一起、环桌而坐来仔细检视这套系统。他们想知道“这个东西会做什么?”“这是用来做什么的?”珍妮花了大约两个小时，向这个小组展示这套系统如何运用，并集中地展示在她学生的某些作品上如何运用，之后她让他们真正去操作几个类似作曲的方案。有些参与者试着运用这套系统做了些音乐实验，而且相当投入地创作旋律；有些开始争论“这个东西”的教育缺点与优点；其他人则只是坐在那里默不作声地观看。

在示范之后，项目开发者们和我坐下来彻底地分析与评估这两个小时的会议。我们试着界定出这场讨论的内容、人们对这套系统有何反应，以及他们不同观点与评估是什么。在后续阶段中，示范变成项目开发者、音乐系成员与我自己反映与事后回想的持续性来源。在自我研究的不同阶段中，关于这个简单且明显无害的事件，产生了有许多不同的描述。下面我将讨论三个描述中，就我而言似乎是最重要的。第一个描述出现在我第一回合的观察中，称之为“冲突”的故事；第二个描述源自参与者对我第一个故事的回观谈话，称之为“学习经验”的故事。第三个来自进一步的回观谈话，称之为“引出新面貌”的故事。每个新描述都产生于前一描述出现后的几个月，伴随着每个新描述都有对整体设计历程不同的观点浮现。让我开始来讲述这些故事，并展示它们是如何从一个转变为另一个的。

故事的形成：作为“冲突”的示范

当我坐在示范会议中看着进行中的事件时，我意识到这个讨论是关于音乐 LOGO 的“冲突”，在我第一个故事中（即报告中）我也是这样予以

描绘的。在示范后随即达成的协议中，我似乎看到对抗已经出现，而且实质上的争论也已经初见端倪，特别是珍妮和布鲁诺这两个音乐史学家之间。在我对示范的第一印象中，示范是这样一种情景，在其中参与者被要求去评估这套系统，并且决定是否要把它用在音乐系初学者的入门课程中。这一观点相当轻易地引导我专注与重视协议中的那些例子，在其中，不同意或立场不一致、对该系统的同意或反对的立场都可以轻易被觉察到。比如，下段已达到最高潮的争辩对话中，产生分歧的问题有直接的阐述：

布鲁诺：珍妮，这就是“音乐 LOGO”有点困扰我的地方，因为现在我了解到，我看不到它在这个水平上的作用，因为我认为这是一种将音乐转变为数字而非真正引人进入音乐的游戏。

294

珍妮：这个嘛，我则认为是一种描述较高层级结构关系的方式。

布鲁诺：相当高的层级啊。那么它是另一套系统了。

珍妮：不，我所谓的较高层级不是那个意思，我指的是在结构上更为整合的层级，因此你不用写 123 234 345，而是代之以这样的说法：“我想要用这个主题来创作这一系列，而且我想要……”你所描述的结构关系。

布鲁诺：我想我要问的是：他们所要接触的是什么？我的意思是，他们从这个东西中、从运用这个系统中学到有关音乐的东西了吗？我会说他们可能没学到什么。

珍妮：这要看你所谓的创作音乐指的是什么：如果你说的创作音乐，意味着一般常用的像“让我们演奏奏鸣曲，让我们做出这种意义的音乐”，或者你的意思是“做出东西来，做出实物，做出具有一致性的某种东西来”，或者至少探究出那是什么意思。

在这段紧张的言语冲突及整个讨论中，布鲁诺与珍妮将一组强烈对立的二分法表面化：

“将音乐转变为数字”对“进入音乐”
“描述结构关系”对“聆听与歌唱”
“演奏奏鸣曲”对“做出具有一致性的某种东西来”
“程序描述”对“直觉性意识”
“处理材料”对“沉浸与脱离”

布鲁诺与珍妮似乎在“创作音乐”和最能帮助学生获得音乐相关经验的教学方法这两件事上有着不同的意见。他们把对音乐、教育、学生技巧与教师角色的不同假设带入了示范中。布鲁诺将这套系统视为一种分析的、操纵性的游戏，其将音乐变成了程序设计，并且让学生脱离“真正的”音乐问题；珍妮则相反，她强调这个观念可以协助学生发现并发展他们自己对做音乐的直觉性规则。对布鲁诺而言，音乐LOGO基本上是一种“倾听的设备”，一个代理教师，或者，最多也只是一种灵巧的录音机；对珍妮来说，并非如此，它是进行音乐结构实验、探究音乐一致性之意义的训练场。布鲁诺在他的教学中重视的是风格、演奏曲目、文化与历史脉络；他通过强调如何在设计学生方案中的应用，努力将音乐LOGO反映和融入他自己的思维与实践习惯，从而纳入到自己的音乐世界和教学方法中。贯串整个示范的主要争论——由布鲁诺提出，且对我而言是最显而易见的——似乎与教育有关：对音乐教育来说，这套系统有多好？对学生而言，它有多少帮助？

当我分别要求珍妮与布鲁诺对彼此的教学方法与思考方式进行相互评估时，就我来看，他们立场上的不一致更加明显。这是珍妮对布鲁诺所持方式的看法：

他希望学生受到鼓舞，爱上音乐；他希望激励他们，创造一种文化的、情感的敏锐性，创造一种渴望。一种沉浸在音乐中的状态。他说：“让你自己被其所环绕，有些东西就将会发生。”

接下来该看看，布鲁诺如何看待珍妮所持的方式：

> 珍妮希望他们进入哲学问题中，进入认知问题中。我的意思是，这是不同的经验层次……不是学生们在入门课程中期望做到的，那种入门课程基本上只是倾听。

评论：勾画事件的图像

运用这些及其他的“证据”，我将这个示范描述成一种对立现象。之后我寻找任何其他的证据让我可以从“对立”的观点来加以诠释。就我所见，珍妮以“倡导者”的身份进入示范：她想对她的同事显示音乐 LOGO 是有价值的教学工具，而且，很明显地，她肩负证明的重任。所以我将她描述为项目的倡导者。这个项目与她是利益攸关，许多事情有赖她在争论中的“胜利”：这个项目附加资源的获得；电脑音乐实验室的装设与运作；课程改革；与音乐系的良好关系；音乐 LOGO 的接受度、成功概率及采用与否，等等。既然我已经辨识出一个倡导者，很自然地我开始去寻找一个反对者，而且反对者在正式辩论中的角色便是去质疑倡导者的主张。在示范中，由各种证据来看，布鲁诺就是这个反对者了，因为他提出了反对意见并质疑珍妮主张的有效性。

在整个讨论及课程发展的后续阶段中，布鲁诺提出了一系列一样的挑战这套系统的论点。他的问题触及了教育价值及该系统的运用、“怪异的”数字记号的采用、多元解决之道、学生练习与协议的重要性、应该为课程而设计的练习、学生应该获得的音乐训练种类、“倾听”及其他表演活动的角色。布鲁诺质疑的是珍妮的项目对入门的音乐课程是否适合。他表达了对该系统特定使用方法的质疑，并且试着提出其他的应用方法。借由这种做法，他展显出了对音乐与教育的不同思考方式。

296

我将布鲁诺的争论诠释为一种“抵制”，或甚至“拒绝”这套系统，

从而运用这个诠释来支持我冲突分析框架的合理性。在这个过程中，我注意到了那些在协议中与我无意间带入到示范之中的假设相吻合的事情。那些很自然地变成了我的"证据"。稍后，在为电脑音乐实验室研发教学材料的后续过程中，随着讨论得到扩展，我仍继续运用这种两极化的争论及二分法（而且有时会夸大它们），来了解就我看来模糊且有时不确定的设计过程。回过头来看，我第一次"分解"事件以及工作的进展就是要试图构建一个讲得通的故事，并有其内在的连贯性。"两极化"分法是个有用的组织工具。从我赋予那个故事"显而易见的征兆"角度来说，资料似乎也的确很好地符合这个对立的故事。在那个阶段中，这个故事呈现了我所主张的，说明我描述的发生在示范中的事是貌似可信并具有连贯性的。对我而言，它成为了一个实体，所有剩下的都归置于其间。但是，当我稍后将这个示范图像呈现给参与者以进行检验时，一个不同的故事从他们的评论与评鉴中浮现了。那个一度"明显"的冲突故事已经站不住脚，至少已不是在我初始所框定的那个形式中。

第一回观谈话：将示范视为学习的体验

在回观谈话中，珍妮与音乐系成员都提供了有助于我从新角度看待事件的另外线索。更进一步的复杂性与维度浮出表面，这些因素在第一回合的观察与分析中未受到注意或未被充分了解。举例而言，在读完故事后，我惊讶地听到珍妮这样说："我一直在寻找不在那里的东西。"多数的参与者似乎都同意，在我第一次描述中有些重要的特质并未出现。我逐渐了解到，在示范中，对立并非是唯一的、也非主宰性的方面。的确，在详细讨论过我的描述后，大部分的音乐系成员相当简单地说：那场示范最重要的是一个学习经验，而不是对立。

297

当然可以肯定的是，回观谈话与第二次观察成为了获得新发现的机会，这些新发现包括：音乐系成员的不同态度、作曲家在讨论中的角色、学术级别的影响、示范在整个设计过程中的功能与意义、音乐 LOGO 在课程及音乐系的地位，最后则是我自己对发生事件的理解方式。例如，西蒙

(Simon) 这个作曲家说在第一个故事里，讨论已经窄化成为珍妮与布鲁诺之间的争论，然而，它有宽泛且明确的内容：

> 从阅读这个来看，无法使人知道还有许多其他人坐在那里……不清楚为何你会选择布鲁诺作为主要角色。

他指出，虽然的确有争论在进行着，但是，示范有着集体探究的特征，人们在其中逐步形成共识，而不是带有先入为主观念的对立。保拉(Paula) 这个资质较低的音乐系成员也有相似的观点，她对我将资质较低的教师描绘为抗拒音乐 LOGO 感到不满。相反地，她主张：

> 我们参与示范是为了学习与寻找出路，发现可能性，因为我们大多数的人之前都未曾接触这个系统，我们对它有所疑问。

"我们大部分都是沉默的"，她解释到，"因为我们正在'接受'"。她又说到：我们并不是分别属于两个对立的阵营中，一般说来——虽然并未表达出来——多半是处于中间地带，处于好奇与谨慎的混沌之中。对大多数人而言，根本的问题是：这件事是怎样呢？示范的目的正如布鲁诺指出的，是"让我们去思考：有些人是将思考表达出来了，有些人则不是。"

回观谈话逐渐揭示出，先前的故事未能反映一般音乐系成员的不同观念与态度，甚至未能反映参与会议的个别成员的观念与态度。人们依照他们在认知图像、专业背景与历史、学术角色与级别等，对音乐 LOGO 采取了不同的看待方式，这点在我先前的描述的版本中来看并不明显。我未能抓住资历较低成员的开放与探讨性态度，也未能理解作曲家们所扮演的独特角色。在讨论中阐明了几个议题：我选择了强调由布鲁诺首先提出的教育议题，也许因为他是最健谈的；但是关于作曲家们在基于电脑的作曲方案的尝试上，所含蓄提出或忽略的暗示性议题，这些是更技术性的、音乐

298

性的议题，我却未能充分地了解。与之相反地，我专断地认为布鲁诺的教育观念与论述也是其他参与者的，而将其归为倡导者和整个音乐系成员意见的代言人。如果我想对示范中所发生之事的复杂性有着更精确的说明，大多数人都建议，我必须采用不同的方式来分析，将不同参与者的不同反应分解开来。

第一个评论：发现新特质

上述这些评论让我回到会议记录上并重新下工夫。我开始寻找我所"遗漏"的，也就是寻找稍早在会议中我所未曾"看见"的东西。我尝试了几种强调与分类的新方式来分析示范中所观察到的现象，以期发现参与者态度的存在或共同学习活动特征的存在。第二次反映工作的结果，原来相同的对话片段被连接到不同的对话片段上，并将其传达出新意。我在先前故事的讲述中视为"理所当然的"，现在来到了前台，成为探究的对象。有些新的特质，诸如更技术性的音乐议题与作曲家的响应，现在被意识到；有些，诸如布鲁诺与珍妮的争论，则有了不同的处理；其他的，像是会议被假定具有的决策功能，则被去除了。我开始注意到与先前描述所不同的事物，我也用不同的方式来使用材料，努力达成一种新的连贯性。在这个过程中，我作出了我认为是重要的发现。

首先，在看待"新事物"时，参与者有好几种反应的方式。有不同种类与不同模式的学习出现。有些人默默地坐在后台，其他人则是深度投入，只是以不同的方式来表达。身为作曲家与音乐理论家的教师谈得不多；而他们马上以音乐家的身份投入材料的讨论中。他们立刻开始弹奏音符，运用他们实践经验很顺利地进入了音乐固有的议题中，而未明确地质疑这一工具对音乐教育大体上是有利还是有弊。他们倾向于注意由珍妮设计作曲的练习中与音乐直接有关的方面，提出了频率、对称、分类种类、音乐一致性、重音、韵律问题等议题。他们主要的问题似乎在于，他们身为实务工作者可以用这类系统来做什么。他们会含蓄地询问：我们能用这个工具在音乐上做什么？我们如何用它来做出音乐？其他教师则有相反的

看法，像布鲁诺，他更重视历史—文化取向与教学方法的价值，这些教师们倾向于争论有关原则的事情，并提出不同种类的、揭示关于音乐的不同思考方式的问题。因而，虽然布鲁诺抵制开展作曲实验，且甚至将它们当成一种操弄，作曲家们却非常顺利地进入音乐 LOGO，并且马上将它与他们的实践知识领域相连接。可能有人会说，虽然珍妮和作曲家们在谈论音乐时，在某些方面上是以这套系统当做附加媒介来谈论的，其他方面则是忽略它的，但珍妮与布鲁诺争论的是该系统本身。借用西蒙·派珀特教授（Seymour Papert）的话来说，对作曲家而言，这套系统很快变成用来思考和与之共同行动的东西（Papert, 1980），但对音乐史学家而言，它是个需要讨论与思考的东西。人们可能会说，音乐 LOGO 并不会威胁到或实际影响到作曲家们从事音乐相关事务，即创作音乐的基本方法与作曲的例行规范；它似乎很适当地“适应”了他们所习惯的实践世界。然而，对布鲁诺和其他历史学家们而言，它妨碍了历史学科所珍视的目标与活动：已建立的规则与编码、专有名词、语言与符号、风格与情节。当音乐 LOGO 闯入他们所熟悉的音乐世界时，他们被排除在由意象、实体、目标、例行工作、关系而组成的认知与机构场境之外：即已存在的“规范脉络”之外，而这样的场境是他们平常实践与教授音乐的地方（Ciborra & Lanzara, 1987; Unger, 1987）。

更甚者，借由回观谈话我了解到，音乐系成员对音乐 LOGO 的态度，会因他们的学术角色与等级而有显著的不同，因此我无法将他们全部归为一组，然而我在先前的故事中是这样做的。过去，多数的资深成员显现出他们对这类实验的强烈成见，或者显现出比较强的怀疑态度，他们坚持自己的信念，认为音乐系是不适合运用科技的地方，而音乐与音乐教育也不适合引进电脑。事实上他们将音乐系和他们自己看成了被一群科技学家环绕的亚瑟王宫殿（Camelot of Humanities）。但资质较浅成员如保拉所说的“并未共享那段历史”，而且他们原则上并不反对革新。相反地，他们显现出好奇与谨慎、感兴趣与困惑的混合状态。他们的问题似乎是，音乐 LOGO 对他们的专业成长与职业生涯发展是个机会还是个威胁？他们在示

300

范与设计历程之后续阶段的谨慎，可能来自一种合理的怀疑，亦即他们不能确信，他们从事学习该系统与教育革新的工作，能否获得音乐系与机构的认可及学术性回报。坦白而言，位居终身教职职位的成员，他们对学习与投入此系统的意愿，是由这种投入在他们的职业生涯中是否"算数"来决定；而对于非终身教职的成员而言，他们的兴趣与积极的响应，则由他们在音乐LOGO与教育革新上的努力是否对他们在机构内不确定的未来有积极影响而定。然而，虽然该机构有其一套广泛的价值体系，将奖赏给予前沿性科学研究而非教育领域的研究，但在这里却因他们的暧昧感觉与并不热切的兴趣而使状况似乎并非如此。在这过程的后续事件中，更清晰地展示了人们对融合了微妙认知与机构混合因素的反应是如何高度地敏感，而当这些因素本身改变时，人们的反应也持续地随着时间而变化。

第二个评论："对立"故事的源头

同样地，参与者的回观谈话引导我提出这样的问题：对立故事的源头是什么。为什么我会有那种看待示范的特定方式？我在选择事件、划定范围、连接可观察到的阶段以及确认主要特质与主导性议题的标准是什么？再次回看示范后，我逐渐开始知道我一直是怎么对待我的资料的。我开始知道，在我早期的叙述中，将事件放置在狭窄与错置的脉络中。在那时事件尚未能取得较为广博的脉络资料，也未出现在我的图像中。因此，我默默地将能够让我的故事拼凑出来的假定填入这个缝隙中。例如，我假定：通过示范，音乐LOGO正在进入音乐系且正受到音乐系成员的检验；因此，它只会有接受或拒斥这两种结果。我视为"既定的"情境即是参与者乃是决策团体；一般而言，音乐系成员若非对音乐LOGO公开反对，就是对之有所怀疑；他们需要教学人员对该系统进行评估；示范乃是赞成者与反对者所进行的正常辩论；而且，此类辩论的结果乃是一个是或否的决定。在此情境中我执行着未经反映的思想框架，进入了事件并选择我认为与之相关的资料。

然而如我现在所见的，我对示范所做的第一种描述，还有另外一个重

要的影响因素。我将示范视为对立的观点，受到了珍妮在示范前所说的她对音乐系成员的感觉与态度的支持，也部分受其影响。在珍妮描述音乐LOGO的历史事件和她与音乐系成员关系之中，她给了我一个“我和他们”的故事：虽然近来付出了许多努力以赢得音乐系成员的注意与兴趣，他们仍对她的工作漠不关心，对这样的实验也仍抱着怀疑的态度；虽然音乐LOGO广为外面世界的人所熟知与应用，但它在该机构却限于一个私人的园地，几乎不为音乐系成员所知。这个故事非常适合我的框架，因此我很快地采用了它。从其中，我推论出，示范发生在音乐LOGO及其设计者的发展历史中极为关键的时间点上，对于珍妮偶尔在讨论中出现的防卫性与好辩性态度，我将之诠释为她对音乐系成员与整个情况之负面观点的部分反应，而非将之诠释为对会议中参与者之实际行为的反应。从此意义上，示范乃是植根于过去其他事件与其他故事即过去历史中的一个事件。

因此，对我而言什么构成了“证据”以及更重要的我付出各种努力从会议记录中雕塑出一个连贯故事，都受到了我自己的错误或未检验的先前假定以及行动者在示范前与示范中可被观察到的行为的影响，而这些又倚赖于他们对情况的先前假设与诠释。参与者对相同事件的诠释以及他们对自身在其中的角色与行为的描述，对我诠释示范的影响有多少，这很难说。在此点上，我捕捉事件的唯一方法只能是借助行动者的观点与行为。但是，我再次只能通过回观谈话，来发现行动者对我选择相关事件的影响程度与角色，而非在我真正选择它们之际便予以发现。

我将这些先导事件当成“既定的”，因此对我而言将“示范”界定成争议性论辩便是很自然的；也因此很容易找出参与者立场上的不一致。对我来说，那似乎是诠释数据最“简单且直接的”方式。这个特定的描述模式隐含地进入了我分析会议记录与选择相关数据时所用的方式中。在许多发生的事件和涉及的主题中，我选择珍妮和布鲁诺之间的对立作为会议的主导性主题，运用它作为整个故事与论辩的排序工具，以及开启这些诠释的钥匙。

第三个评论：重新诠释范例中的“事实”

然而，通过回观谈话，一个新的、更丰富的图像产生了：人们参加“示范”是为了学习该系统、发现可能性、获取相关讯息，而非作出是或否的决定。那么，故事变成了发现与学习未知事物的故事。对立仍然存在，正如这些资料证实的，但是现今它“被囊括”在学习的故事中——在一套涵盖更广的特质中加以对待的一个特质。似乎比以前显得不那么“显著”，而且在新脉络中担负着不同的功能。当行动者致力达成应该如何运用音乐 LOGO 的共识时，这个对立可能被当成行动者将其分别的假设与立场予以清晰呈现的一种方式重新诠释。由此观之，两极化的争论——正如布鲁诺与珍妮“激烈”对话中的争论——是追求共同目标中的学习与设计的一种自然手段。在对立性故事中，用以在输赢游戏中辨识存在于赞成者与反对者之间的对立的因素，现在被诠释为论辩的工具，即让行动者可以同步分别了解彼此观念与想法的途径。例如，布鲁诺与珍妮在他们的语言交流中，可能只是要向彼此“解释”他们在音乐教育上所持的重要且有关的想法。在布鲁诺后来的重新诠释中，他描绘自己是“具挑战性的与实验性的”，是试图从教育观点发现该系统的益处、是否符合他的教育思想与需求，等等。珍妮在回应这个挑战时，提供了该系统如何用于或适应布鲁诺提出的特定教育需求的例子。在此过程中，某些参与者的立场由开始的不一致而有了创造性的改变。接下来，挑战与争论不再被当做对该系统的排斥——对其实用性的先验性否认，而是被当做了解其意义及探究其可能性的方式。就像布鲁诺所提出的，它是一种“建设性的试探该系统”的方式。

在人们对我的“对立的故事”的回应中，他们试图采取同我描述该事件明显不同的角度，来描述自己在示范时所表现出的行为。举例来说，当布鲁诺回顾我在报告中关于示范的内容时，提供了他在会议中为什么似乎是反对音乐 LOGO 的更清晰的观点。他说他试着强行把讨论的焦点集中在教育上。他主要的关切是学生，因此他不希望只是讨论一些专门术语；

他想要详细地探究这套系统，以尽快了解这套系统在入门课程中能提供给学生什么。因此，布鲁诺在他稍晚的叙述中，并未将他自己描绘为真正的“抵制”，而是对该系统的“挑战”，以便发现并检验它的教育潜能。

第四个评论：重新界定脉络

在后来的研究中，随着新事件的发生，我对示范在设计过程中的地位与功能的观点也发生了改变。我开始了解到，在第一个故事中，我将示范当成一种独立于时空之外的情节。我让它处于与其他相关事件隔离开来的状态，而且未能从音乐系整体以及音乐 LOGO 的教育采用的整体过程，这一更大的背景下来看待它的功能。大部分的人都认为我强调示范是重要事件的做法是对的，但是关于我所连接到示范的那些事件与影响却是有点想“歪”了。西蒙指出音乐 LOGO 的影响并不针对于音乐系整体，而针对于具体的一门课程的教学。他说：“该场示范是很重要的事件，因为它是种子，一个是使其他事件成为可能的开端。”在该示范中，音乐系成员才开始发现音乐 LOGO。循着同样的思路，西蒙他接着评估了我的整体描述。布鲁诺为这一事件设定了新的意义与脉络：

> 你太强调那场示范了，你赋予那场示范的意义比它带给我们的更多……也许那对你的分析目的而言是重要的……但是我们不再把那场示范放在心上，现在我们期待的是入门性课程……示范对我们而言，仅是对该课程的调整、反映与重新建立模版的持续性过程的开端而已。

此时，参与者们以他们对现在（示范当时）所做事情的观点来回顾过往之事，这反映出一种逐渐升温的好奇与投入的气氛，这种气氛则是因为准备电脑音乐实验室课程教材的截止期限迫在眉睫所带来的。在参与者眼中，以及因此在观察者眼中，示范已经具有不同的性质与意义，因为它已经变成一个事件，被放置在由不同方式所强化的一个事件的时间链中。

那场示范现在被认为是以创造一组新的机构可能性、新的人际氛围，以及对参与其中者而言的新的行动与研究领域而改变了项目的机构情境。它开启了一个新的空间，在此空间中，项目开发者与教学人员可以共同工作。正如珍妮所说，该示范的重要性在于："它拓展了原来的疆界，引领我们进入另一个世界。"也许这正因为如此，它具有"被人遗忘"的倾向。

304

第二次回观谈话：将示范视为"引出新面貌"的方法

几个月后，"学习"故事呈交给项目开发者，以进行第二次的回观谈话与检验。在对故事的回顾中，意义再度改变，而且也出现了新故事，同时，也发生了新事件：电脑音乐实验室已经安装完毕，教材准备好了，音乐 LOGO 也在入门性课程中首度使用。但是，很显然，示范所展现的承诺与可能性尚未实现。在第一学期中，约有 150 个学生使用实验室。致力于评估的音乐系教职员注意的是学生登陆与注销的次数，有些甚至要求学生写下他们关于使用实验室体验的评论。然而，伴随参与的初步阶段而来的是，教师们并未致力于自主地运用该系统来教学，而且，他们逐渐为了某些原因而放弃它。有各种各样的原因让他们觉得要将实验室与他们的教学连接起来是很困难的，而且他们一直没有敦促学生去运用它。结果，在下一学期中，该课的课程并未有很大的改变，教师们仍坚持运用他们旧有的方式与实践，仅有极少数学生运用实验室及实验该系统，而整个项目，用开发者的话来说，已经"衰退"。截至当时，该项目似乎并未产生很大的教育影响，也未建构出很多有关该系统的机构性知识。将音乐 LOGO 与电脑音乐实验室整合到入门性课程的尝试，遭遇了重大失败，或者说，至少当时被认为是那样。

在这个已经改变的脉络中，当项目领导人经历第二次故事并对之加以评论时，她说到该场示范一直未曾有过实际的结果，不仅没有关于教育方面的结果，也没有关于机构方面的，它明显是一个引出新面貌的案例。此处我将报告从珍妮那里听来的新故事。从音乐课程委员会主席的立场来看，为了让音乐 LOGO 的介绍能让教职员们接受，尤其是能让教授入门性

课程的教师接受，该示范对资历低的教职员来说是“正式的表态”。准确来说，这场会议扮演的是音乐系内部一种整合仪式的角色。开展该示范的真正原因，必须从该系的政策脉络来了解；该示范有着社会与政治功能，而这个讨论变成了一场“哑剧”，亦即一个没有真正内涵的仪式。发展出来的争论事实上是假的，而且其对立并不坚固，仅是反映了音乐系的根本立场与态度——其本质上是政治性的。真正需要去处理的议题乃是顺利的接受音乐 LOGO 及其合法性。举例而言，布鲁诺引起争论，仅是为了抗拒这个“引出新面貌”的本质。的确，在该示范之后的整个设计实验室教材的过程，是一种政治性的交易与买卖。其中并没有出现教师所做的真正实验，也没有在立场上出现“创造性的改变”：他们只是“对付”情境。唯一发生的改变是政治性的，亦即交易买卖的结果。示范实际上并非如同第二次故事中所诠释的那样是学习的也是“有发展性的”事件。它对参与者的态度并未带来任何重要或持久的影响。珍妮说：“在示范之中与之后并未真正发生任何改变或影响！人们并没有学到任何事！”

305

评论：检验故事的效度

珍妮的新故事让我重新回到工作。思考进一步诠释该场示范的原因是什么？如果该“示范”乃是一场有着虚假争论的哑剧，那么在其中所说的话有着怎样的意义？在“引出新面貌”的故事中，珍妮与布鲁诺的争论以及作曲家活动的意义是什么？当学习经验故事并未消除对立，而只是借由已改变的脉络赋予争辩新的功能与意义，那么“引出新面貌”的故事便涵盖了那些在先前两回故事中未能足够论述的特质。但是与此相反地，它却是倾向于剥夺“示范”在其会议记录中被认为是最重要的某些特质。“示范”在作为一种参与者的学习经验的价值，以及作为音乐与教育事务的实际对立的价值上，常受到否认或低估。如果认真看待此一观点，整个设计与采用音乐 LOGO 的过程（发展实验室材料，将之整合进音乐课程，配置实验室，和学生一起检验），将被重写成是一种政治冲突、交易与操控。

就原始资料来看，整个会议过程中没有证据显示“示范”仅是一个政治事件、一场无意义的讨论或虚假的争辩。我们不能确认人们所言并非他们所要表达的意义，也不能说这些意义比他们实际所说的更多，虽然原则上这两者都有可能发生。同时也不可能支持或证实“引出新面貌”的故事运用了示范会议记录的资料。相反地，这些资料却强有力地显示出，人们是认真看待对他们的讨论的。将“示范”视为“引出新面貌”方法的这种诠释，无法说明参与者在示范中所表现出的丰富内容和行为。从第一个例子来看，也许有人会说，就文字内容看来，该争论是有实质意义的；从第二个例子来看，它也反映了“政治性”的立场与态度。换言之，依据此一观点，珍妮与布鲁诺之间的争论也可代表一种根本的政治对立，这种对立因音乐系内的情景、时机以及人际关系，而不允许详细地解说。这一观点无法从示范会议记录来检验其效度。这种诠释也无法直接从讨论所提供的资料中获得；它来自稍后出现的新情境中。回顾示范的新方式，似乎反映的并不是示范会议记录的实际资料，而是逐渐认识到该项目的减缓施行的原因。换句话说，“引出新面貌”的故事似乎是对来自后续事件与经验新情况的回应。因此，珍妮在她的新诠释中，采用了项目的现行情况与结果来评论“示范”的意义。但是，当她如此做时，她也抹杀了许多让示范成为有趣且具重要特质的机会，它提供了学习有关电脑、音乐与教育议题的可能，也提供了对音乐 LOGO 的发展与教育采用的可能——不管音乐 LOGO 所具有的政治色彩，也不论它在人们的思维模式与该项目进一步发展上只有极为微弱的影响。

306

对变动的解释

出现的问题：迈向第二序探究

当参与者被要求同我“回观谈话”时，他们常发展出对回观谈话实验的反映性回应的故事。这些故事有时会与我对过往事件的叙述有着极大

的出入。而且，虽然这些故事有着内在的一致性及就其自身而言的独特性，但它们常是彼此不一致的。每个故事都以不同的方式重新建构了示范事件，为事件带来新的意义，也揭示了目前使用的描述标准的转变。不仅307不同的参与者在特定时间点对相同事件给予多元的诠释，相同的个体也会在不同时间点对相同事件理解为不同的故事。结果，我对某些关键事件如示范的认识也随之改变。故事的变动影响了我对整个设计过程的了解，促使我回头并重新考虑我在进行描述与进行探究时所运用的方法。

一方面，新故事提供了进一步的脉络资料，让我对项目的背景与场境有了更深的了解，也引导出更清晰的关于项目的机构性脉络与教育重要性的图像；另一方面，它们引发了若干未曾预期的问题与困难，如果认真思索，这些问题与困难为另一回合的探究拉开了序幕。为什么这些人告诉我所有不同的与变动的故事？什么原因让他们在不同时间改变了对相同事物的认识？为什么当他们重新考虑过往的事件时，他们会以不同的方式分析事件的发展？我该如何叙述这种改变？而且我自己的了解多大程度上受到了这些内容与事物的影响？

故事来源

这些故事起源于三种不同来源间的复杂互动：先前的故事、稍后的事件，以及回观谈话。我现在试图描绘这一现象。

作为暂时性建构的故事

行动者凭借赋予示范一致的思想体系使示范获得了不同的意义——这些体系以不同方式将示范容纳进来。[4] 在每个新故事中，示范在宽广的设计过程脉络中便有了不同的“立场”——一个特定的色彩。人们将示范当成重要事件而加以使用，随着情境的演进，对其使用的方法也在改变；而且，当使用方法改变时，描述的模式也随之变化。从一个故事转变到下一个故事，在其中，新特质、关系与行为都被“释放”出来，并且以不同的方式重新排列，而先前种种特质、关系与行为都可能被保留或消除。

每个故事于是都成为行动者的“参照实体”——“参与者迄今所知道的具体描述”（Bamberger & Schön，1983，p. 70）——帮助他们建立某些暂时性排序、建构某种暂时性意义，并在变动与模糊的情境中采取探究性行动。当情境改变，若想要在新情境中仍然讲得通，这些描述便必须加以修正。变动的故事仅是暂时的建构、中介性安排，亦即，在它们各种演变转化中，帮助行动者与观察者将复杂情况弄明白；当情况演变成一种新出现的状态时，这些故事便被不断地重新安排，或是抛弃，或是被置于一旁。一旦故事被建构起来，它便成为一种参照点，亦即一个“锚”，固定下来目前为止行动者和观察者所知道的关于发展中的情景的叙述。[5]

308

当行动者被要求对他们经历过的情节进行回观谈话时，他们持续地改变他们的范围以叙述较近的、即将到来的事件。根据现在情况及当下的脉络，他们以不同的方式将示范予以再脉络化与重新建构，亦即将示范的特别的方面加以调整或强调。于是事件本身扩展成永续进展的一系列描述。举例而言，在示范发生的几个月后当开展第一次回观谈话时，新事件发生了，行动的情景改变了，认识与观点也改变了。因此，当“学习经验”故事产生之际，有些参与示范的教职员投入了电脑音乐实验室开发新教材之中。他们忙着实验不同种类的解决之道，以解决将音乐 LOGO 整合进入门性课程及课程中已建构的活动中时所面临的问题。他们似乎处于实验与学习的气氛中，而且完成教材的截止期限逐渐逼近。接着，他们必须建构一个对已经发生的及他们目前所知之事的连贯的描述。该场示范则是必须在当时脉络中能够讲得通的事件。它被加以使用及重新塑造，以配合现今的兴趣与观点。它必须与其他迄今已发生的事件与情况加以连接与集结。示范，现在则是发生时间较为久远的“一份材料”，为了获得新意义，必须将之放在事件的时间与逻辑链条中。例如，它现在被视为电脑音乐实验室与“许多其他事件”发展的开端——“种子”。行动者通过对现今的情况的了解重新诠释了他们稍早的行为并证明其适当性。那场示范则从现在情境的角度被重新诠释并赋予意义，而之后对现在情境的解释则参照示范来进行。凭借将示范与后续发展连接起来，行动者建构了事件链——一个

当下具有意义和一致性的情节。这个情节可能是暂时权宜的或稳定活跃的，具有跨时间的结构，连接了许多事件；它的主要功能在于确认一致性、意义、取向、方位感、采取行动的动力，甚至认同感。

309　　生产变动

在我们的自我研究中，修正与重新建构的过程由回观谈话推动。有关示范之新故事的产生，是因为让参与者去回顾他们所参加的过往事件，以及去看他们参与行动中的自己，正如观察者所描绘的。这个举动提供了一个机会，让他们去检验自己与我不同的认识与诠释，去审视他们自己看待问题的方法以及在这个过程的不同阶段的表现；唤起他们已经遗忘的事物；了解当时与现今情境间的差异；以及建构出“发生的真实事件”的新故事。此一举动开启了讨论与反映的空间，创造出一个镜子，或更确切地说是录像，行动者可以从其中看见他们自己是如何被描绘的，或者用隐喻来说，看见自己“所扮演的角色”。所以，这个故事是通过对先前故事的评论与反映，以及对其进行扩展、修正、评估、变异、再脉络化等而产生。在这一过程中，个人可能真的可以在先前故事与资料的基础上添加事件的某些方面，而建立新故事，正如在学习故事中所呈现的；或者个人可能参考原本不属于初始会议记录的内容而主要来自稍后发生事件的资料来建构故事，正如“引出新面貌”的故事所呈现的。

变动的故事，从它们是通过反映性活动而“被制造出来”的角度来看，一定程度上是回观谈话的结果，虽然很难说这方面发挥了多大程度的影响力。但是有一件事是确定的：如果我的报告并未回传给行动者们看，而且如果这些行动者没有给予进行回观谈话的可能，在“对立”故事之外就不会有其他的故事为人所见，且能够受公众监督与研究。例如，学习经验故事则是由自我研究的对话与互动性研究架构中，所产生出来的额外资料创作而成。若非如此，这些资料就不会进入我的视野中。于是，回观谈话为先前故事的改变创造了条件，而且这个改变反过来成为释放/消灭特质的源头，也因此引申出新故事。就此意义而言，我可以这么说：通过

回观谈话，我“制造了我渴望观察到的影响”（Schön，1983）。

反映性移动的本质与结果

回观谈话是自我研究的方法论核心。即使它的研究意义在开始时并不清楚（而且有些现在仍不清楚），但结果证明这是一个战略性的举措。我可以坚持第一个故事是关于现实的真实且绝对的描述，即对于示范中所发生之事的精确说明。或者，诚如常见于大多数社会与行动研究中的，我可以仅将这些回观谈话当成反馈，换言之，当成一个获得关于情境更清楚图像的矫正工具或控制机制。但是我并未如此处理。如果那样的话，稍早与稍后资料间的差异的确被考虑进来，但只被视为对更精炼的、“第一序的”描述的修正性输入而已；它们被汇聚在一起成为结尾性描述，认为其再现了“真正现实”。就此观点而言，每个后续的描述都更接近真实的故事。在我们的自我研究中，附加的资料当然被用来产生更好的故事，但是我也对回观谈话做了不同的、更“彻底”的运用。我用它作为反映性机制，借此探究故事产生出来的类别与程序。换言之，新资料与先前故事间的差异被当成跳往第二序探究的跳板，以探讨故事如何形成，也探究它们在何时与如何随时间改变。在此观点中，研究的焦点不仅在于从第一序资料中选择出合理的故事，更在于随时间建构与改变故事的过程。为达成此目的，我必须将故事当成第二序探究的“资料”。而这，反过来也包括了如何能摆脱和接触这些产生不同故事的不同假定。 310

通过这一移动，复杂的对话结构得以实施，它能使几个不同的对话在不同层级同时发生。刚开始，我自己和行动者（项目开发者、教职员）之间有一场对话；其他的对话则在行动者与他们的材料（音乐LOGO、项目、音乐、教育、课程等）之间进行，第三场对话则在我自己和我的材料（我自己对设计过程的再现）之间进行。但是与此同时，反映性行动引起了行动者的故事与观察者的故事之间的“第二序”对话，以及行动者现在与他们自己稍早的故事之间的对话。[6] 这个复杂的对话结构包含了很重要且必须进一步详细讨论的时间纬度。

此一移动使得过往的事件（以及现在的事件）得以成为论述的对象，而这样的论述成为行为者过程中的共同参考。当他们致力于在相同过程中了解先前事件的情况时，他们也能够与自己对话。回顾以往的事件并对之进行反映，这使得该过程对其自身进行"双重回顾"，因此使它得以依赖自己而继续存在（Olafson，1979）。通过这一举措，一个抽象的自我参照的时间纬度嵌入了我们的小型实验领域与研究方法中，而且有些"史实性"被嫁接到设计过程中。这一举措使参与者得以发挥他们的能力，来论述这些他们自身以前发生的事件（Olafson，1979）。就行动者而言，回观先前事件是一种维持与更新那些常在设计过程中经常被遗忘的事件即过程本身以及许多并未融合或不适合最后结果的分支的方式。因此，可理解性，或是"跨越时间"的不同种类的可理解性，最终通过统一的个人时间架构（unifying individual time frameworks；指在不同时间事件中行动或者研究者的理解架构。——译者注）的被归因置入到行动探究的过程中。先前事件、选择、行动与描述对现今情境的影响，甚至是对认识现在情景方式的影响，都能得到重视。一个项目开发者在谈到该示范时说道："我现在了解，我那时可以用不同的方式来达成。"该过程对其自身的"双重回顾"（doubling back）并非复制产生的，而是通过重新制作与重新撰写先前的故事而产生的。事件的诠释与重新诠释不仅是"与时俱进"（in time）的，更是"伴随着时间"（through time）来进行的。通过带来选择性及增加或删减深度之举，时间本身变成了变动故事被重新建构的"材料"，这也是研究方法的内在的组成部分。

311

回顾该过程会将事件从其"存在"的行动世界中抽出来，而将之放入记忆与论述的世界中，它们在此得以被保存在记忆中并且被传颂。但是在行动领域，描述的时间结构永远无法与事件发生时的时间结构相吻合。事件与行动的分段方式并不相同，它们被赋予了一个不同的节奏，这个节奏的决定是根据个人在过程进展中是与它们一起前行的，或是从一段时间距离之后来回顾它们的。对于行动情境中的行动者而言，他的情境是一种独立自足的微观世界，存在于有限的时空之中。他倾向于（而且必须如

此！）从内部了解它，而且他会依照自己不断改变的目标与观点，对经验的过程予以分段。他注意力的焦点指向未来，而且他的工作是进行行动，以使从那个情境中发生下一件事。他因此获得他行动的目的与意义。相反地，当他在回顾中看到相同情境时，他开始将它视为一组或一系列许多其他发生事件中的一点。此时，他正以现在的方式来看过去，也就是那些过去事件和行动的未来状态；而且，他将那些事件与行动当成他在现在所处情景的原因或条件（Schutz，1973）。他试图从过去事件中剪取一段有序的系列或一段情节，其对现在来说应是一致和讲得通的。从这些事件与行动在情节中的功能的角度对它们予以说明，就帮助了他在回顾中制造意义与塑造一致性的故事。

因此，正如当今历史学家所知的，如行动者所经验到的，“发生了什么事”从未与特定描述相符，也未与描述之系列或整体一致过，即便作出描述的人就是该发生事件中的目击者与行动者。当在行动情境中受到影响的要素与特质转到描述领域时，它们受到不同的对待并成为不同的事物。现在，描述的制作成为行动的轨迹。关于这点珍妮有着清晰的认识与陈述：

312

> 通过将该场示范放在不同的空间中，一个论述的空间就成为了谈论的对象，成为注意的焦点，而不是某种其现实仅存在于暂时和有限行动领域的东西，某种受到局部影响且仅存在一阵子——之后便噗地消失了的东西。

事件是通过（而且演变自）时间和空间来确认的，但是这多元与变动的描述是否最终汇聚为一个共享的、“客观的”故事——一个被报道为真实的故事，则是件关于虚构与选择，而非关于事实与真相的事。也就是说，事件的真相永远无法通过编写和组合无数相关故事来获得。事件的真相本身便是权宜的加工品，其必须在实践中加以建构与检验，而且只具有实践的和局部的有效性。

对设计过程的渐进性理解

读者也许已经了解了，回观谈话对我理解有关设计过程有着极大的重要性。它协助我反思自己的诠释标准，修正我的概念框架。当行动者为了回应对立的故事时，增加了与我先前叙述不一致的新资料与基本特征时，我对自己看待事情的方式有了新的视角。当被问到有关过去的事情时，行动者的回应注意到了不同特征的描述——虽然这些描述从它们自己的观点来看有着内在一致性，但是有关我自己作出描述的方式，这种行动者的回应可以告诉我什么？这些回应对我在现象中认为重要或甚至可观察的事物又有什么启示？

这些浮现的问题让我重新回顾我凭直觉（未经反映地）使用的标准，我将这些标准用于分析示范中的协议和诠释设计过程中全部事件与行动。313 涉及让我自己对重新建构假设开放可能性，而这些假设是隐含在我早期的描述中。结果，我探究的模式与目的都因此而改变，事实上还提出了一些远超过直接和第一序目的（即为捕捉“真正”事实及它们假定的“客观”意义）的问题。为了试图对具有特定资料分析方式的事件予以定位，我的探究转向了评估那些分解与诠释在整个过程中不同时间点上事件的多元与变动的方式。虽然我在第一轮观察与分析中运用了被观察的资料来编写故事，在该过程中产生的不同故事成为现在第二序研究的资料。与时俱进地组织现实并使其讲得通的各种方式，其本身成了研究的新材料，而以波德·冯·兰克（Leopold von Ranke）的观点来看，这些事实并不是一个稳定的图像。对“事实”的探究转变为了对多元的、随着时间变动的与不断进展描述的探究。镶嵌在我先前对示范描述中的知识（我之前视之为理所当然，而且我是从这些知识的角度来“看”示范的），此种知识所有的限制变得显而易见的，也成为了我与伙伴们讨论的话题；它们可用其他描述模式来加以检验。因此，我们可能得到明悟我们通常称之为“现实”的复杂与不断进展的社会加工品，在无休止的发现、生产与反思的过程中，是如何建构与转变的。

在研究的过程中，制成、检验与修正描述，是建构此项目参与者对现实共同认知的关键活动。在某个阶段中，这类活动无法脱离设计此系统的实际过程之外，也无法独立于与之相关的新教育环境之外。系统设计本身通过制成、检验与修正描述而开展。当然，产生有意义与震撼力的、在实践上也有用的故事，是设计活动中的一个重要方面；故事的产生是操作这些设计材料的一种方式。有些故事较其他故事更好，因为它们有助于我们在行动的情境中更好地理解并能更有效地运作。例如，来自回观谈话的学习经验故事，绝对是个比对立故事更丰富的加工品：它结合了来自先前故事的特征，传递更为复杂的意义，涉及更广大的脉络，并且指出以前潜在的行动与选择。简言之，这个故事传递了一种设计情境的可理解性，它扩大了设计者可采取的行动的范围。[7]

314

很有趣的是，我了解到，形成/消除种种特质极为相似的过程为不同“设计”活动赋予了特性，而这些设计活动包括：该系统逐步形成的形态的建构、对该示范的各种诠释、产生的多元与变动的故事，甚至是我自己对这些事物的探究。在每个案例中，我们处理的都是“制造加工品的方式”，即使处理的是不同种类的加工品（Goodman，1978）。换言之，我扮演的是观察者的角色，这与设计者在他们设计工作中所做的一样是反映性活动。就某点来说，我的目的变成了协助他们处理他们的资料，而这也正是我想要所处理的。在协助行动者进行自我反映的活动中，我同时也反映了自己的研究方法、类别与材料。在此指出一件重要的事——协助是相互的；换言之，我能够进行我的工作是因为他们做了他们的工作，也因为他们允许我进入他们的工作。一如这些行动者可以看见他们自己被反映在我的描述中，我也能够看见我自己被反映在他们对我描述的评论中，或者，更精确地说，在他们的评论与我的描述两者之间的差异中。

换一种方式来说，自我实验被内建于设计过程中；对过程中的当事人而言，通过反映性与自我评估的工作，设计活动有了不同程度的开展。该项目的历史也与自我研究的历史相融汇。设计过程本身被建构为自我研究的结构，含括了许多不同层级的自我实验，这些层级包括了有限时间与空

间的局部情境，也包含了整个过程。一件有趣而值得注意的事情是，该过程的方向与结果部分是依赖自我研究工作的，虽然难以评估这有多大程度的真实性。这也是为什么要将明确的反映功能融入设计过程中，以及研究方法应该被视为建构真实的策略，而非自我陶醉的观察者或设计者过度装饰品的原因。

结 论

我的研究即将进入尾声，现在我将试图从所进行的工作中得出结论。当我对工作进行反映时，一些设计过程中的事件、情节和情景像幻灯片一样在我脑海中快速闪过，我对于这项工作中的多元的方面以及不断变动的特征感到震撼。当自我研究向前推进时，我视为研究对象的事物随着时间不断改变。当新事件与问题对相关项目开发者与音乐系成员的带来挑战时，我关注的焦点也随之改变，而且我的研究问题必须重新陈述。虽然被期望去记录事件的线性序列，但我却常依着循环的路线前进——以问题演进的方式。我常发现自己在反复预习一些问题，而这些问题是在先前研究阶段或不同脉络中便已经被提出的。但是回答这些问题的答案却从未雷同过。在该过程的记录中，我常因为未能很好地处理事件与情境的突然变化，而感到挫折，而且我偶尔会觉得，对于过程中的复杂性、纠结性以及多纬度的连接与理解准备并不充分。举例而言，对参与音乐 LOGO 发展和采用中的人们来说，把诠释的变动以及观点的改变描绘出来是件困难的事。我觉得自己好像不情愿地被拖入一场游戏中，当我们真正在玩这场游戏时，其规则、“事物”与“场地”随着时间不断的改变，就好像身处《艾丽丝漫游奇境》(*Alice in Wonderland*) 中的棒球场一样。[8]

315

例如，我所面对的基本问题之一是，为自我研究的目的加以定位并划定范围。在实验之初，我打算进行的工作是，适切地分析与记录电脑音乐项目，亦即音乐 LOGO 软件开发项目。但是当音乐 LOGO 出乎意料地被音

乐系采用于入门性课程中时，宽广的教育问题、人际关系与机构方面的复杂性也因此出现，而且这些问题也进入项目的范畴与活动中来，那么自我研究的范畴也随之改变了。

将“示范”转变成反映实验的对象，对范畴的改变是极为关键的。该示范的变动性描述多少反映了行动者与我自己对项目过程逐步形成的了解，以及我们一再想将它的变动性范畴加以固定的企图。一如刚开始时我对它的认识，可以这么说，该示范显示了介于项目“内部”活动与“外部”机构情境之间范畴的交会点：音乐 LOGO 以该示范为起点开始了它进入该机构的“长途旅行”。但是稍后，我开始将该示范与后来的课程发展视为设计过程的基本要素。当设计活动扩展到进入教育与机构事务中时，我开始质疑它真实的范畴何在。与计划开发者一起，当我们不断前进时，持续地重新界定自我研究的范畴与轮廓。

同样地，项目的范畴与意义也重新受到评估。对项目开发者而言，一如他常指出的，项目真正的结果变成了将音乐 LOGO，而非将软件科技与设备本身融入音乐与机构方面的脉络中。将项目置于宽广的课程改革、专业的音乐实践、学术角色与级别、机构的动力与限制的脉络中。有关行动的新视角与选择被发现了。举例来说，与音乐系成员持续的互动，使得项目开发者重写音乐 LOGO 的某些用法与应用，并且不将电脑音乐实验室视为一种很炫的、专业的电脑环境，而将之视为进行音乐教育的一般设备，并开放各种运用方法与新的可能性。音乐 LOGO 与电脑音乐实验室两者都经历了重新创造的过程——一个创造性的采用的过程，在其中，某些原本规划的应用被取消了，然而新的功能、运用与意义却出现了（Rice & Rogers, 1980）。

316

完成了工作的现在的我认为，自我研究乃是一个汲取大量丰富知识的机会，这些知识是有关：在特定机构情境中紧密连接了设计意图与选择、教育选择、采用模式等的多元且微妙的思考。这种知识通常不易获得，因为它并非嵌入在设计过程的结果中，而且倾向于被结果所忘却。更准确地说，它“定锚”在过程中不同阶段人们讲述的变动故事上——那些在设

计进展过程中人们倾向于遗忘的故事。

现在观察者一个很重要的功能就变得更清楚了。他成为一个故事诉说者：通过报告这些故事，他保存了过程的记忆，而这种记忆在许多不同的、有时不兼容且不断演变的故事中，往往是显得不连续的片段。他的任务是将这些不连续的片段放置在一起组成一幅图像——有关变动故事的叙述——这是任何一个行动者不可能分担的。观察者将那些被埋藏或遗忘在紧急事件及行动之下的，或是在寻求答案驱使的表面下设计过程中的特征记录下来。然而，这些特征虽被推到了行动与意识的背景上，但它们无法完全被消除：在某种特别的意义上，它们以一种沉淀的、具体的形态（具有隐藏其源头倾向的）与我们相随，而且它们对于我们的思维与行动方式有着微妙的影响。它们嵌入在我们的设计过程中被选择遗忘和视为理所当然的事物中。

致　谢

非常感谢这些项目开发者，他们协助我设计出使这类探究变成可能的研究条件，同时也感谢音乐系成员的合作。就某些方面来说，他们的确在“技术上”要为我所写的东西负责，虽然在道德上并非必须如此。另外，317 我也想谢谢舍恩，我和他就我研究工作中的方法、问题与发现结果，有过很长和极有帮助的讨论。

注　释

1. 这个项目并非从全无基础的情况中开始的，它有些重要的前导事件。一方面，它来自珍妮先前对音乐感知与了解认知面向的研究，也来自她将教育与学习纳入研究领域的高度兴趣；另一方面，基于这些研究的结果上，以及对传统教学风格的不满意，珍妮负责了电脑音乐系统的开发。这个系统开发了 LOGO 语言的高阶能力（Pap-

ert, 1980)，让关于音乐结构的有力程序性描述能够进行，也促进了作曲取向（composition-like）学生计划的进行。音乐 LOGO 运用了一套符号系统，让学生得以呈现与操作要素与关系，这是标准符号系统难以或无法做到的。音调高低与长短的序列能够加以建构、命名、合并以及转换，帮助先前少有或没有音乐训练的学生能够很快投入作曲取向的活动中。

2. 对于如何获得通往社会过程相关知识的通路以及发展此知识等的问题，一直是社会研究中争论的内容。许多研究取向与方法有着不同的主张。当然，这类知识非常依赖探究的方法，即仰仗观察者所选用的特定观察与分析模式。非常流行的跨层级研究取向（cross-sectional approaches），其聚焦在可能被称为社会现象的“静态照片”上；它们倾向发展与这些静态照片相关的知识，而非与时俱进的现象演化。虽然如此，来自这类研究策略的发现结果，常被武断地作出跨时间的通则性概述。然而，这样的跨层级分析，使得捕捉社会现象的“动态照片”以及发展与过程相关的知识成为困难或不可能的事。但是，这个过程可能揭示出既非嵌入其结果也非嵌入于这些静态照片中的特征，而这些特征可能和对现象的理解极为有关。但如何获得通往如此高度善变、内在不稳定甚至瞬息即逝之现象——当过程已经走至最后阶段时，常已被时间“磨蚀”掉之现象——的通路？这个问题在复杂的设计过程分析中成为关键，在此过程中，分析者与设计者需要具有一种知识，即关于在他们参与过程中能过快速且有效运用的知识。在本章中，我试着提供如何着手阐述这一问题的例子。若想进一步了解从相关观点对系统开发领域进行研究的工作，可参见 Boland（1979a，b）、Salaway（1985）、Lanzara & Mathiassen（1985）的文章。

3. 田野工作包括了每周数小时的现场观察、对软件开发活动的密切监督、文件材料的阅读，以及对项目开发者、参与各种课程设计的科系成员、在课堂上运用这套系统的几个学生，进行广泛的录音访谈。珍妮对音乐系某些成员所进行的有关音乐 LOGO 的两个示范，也被录成录像带，并加以彻底分析，其中还包括了几个回观谈话会议，以及为期一周有关音乐 LOGO 及其教育意义的工作坊——参加者有设计者、音乐系成员和我自己。 318

4. 某些此处所使用的词汇乃借自班伯格与舍恩（Bamberger & Schön，1983）的书。所有将故事当成暂时性建构的讨论，多半引自他们的著作。

5. 温尼科特（Winnicott，1953）在他对儿童游戏行为的研究中，首度介绍了“转换性客体”（transitional object）这个概念，我将该概念挪用到不同的脉络中。

6. 此处所用的对话概念是从广义的隐喻含义来看的（可参见 Schön，1983；Bamberger & Schön，1983 的文章）。我必须指出，我将之视为一种行动（act）方式而非说话的方式。整个自我研究用对话方式来进行，并探讨对话的意义。

7. 关于这些故事的效度、故事是否能够从可观察之资料来严格检验，以及某故事是否可以说比其他故事“更好”或“更有效”等问题，在研究工作进行期间带给我很大的困扰。我特别困惑的是一个项目开发者有关变动故事的陈述：“是的，这些故事都不相同……然而它们都是真实的！”如果所有的观点都是有效的，关于效度的问题便消失了，而且我们不可避免地会导向采取相对性的立场。但是如果我们承认某些故事较其他故事更为一致或完整，或更强而有力、有效，甚至在实践上更为有用，那么势必有种比较与检验它们的方式存在。事实上，我主张，在我们真正生活情境的各种实践性与论辩性例行事务中，我们的确总是对这些故事进行比较、检验与评估。更甚者，这些后来所产生的故事也依赖回观谈话中所进行之检验的种类与深度。这接着便引发有关检验标准的问题：对先前故事的检验何时才算完全适当或完成？如果从时间观点来看，我将提出的观点是：可能永无止境。因为检验本身就是时间中的事件，在时间中有可能产生许多的故事，它们的效度于是将随着时间而受到不同的感知，并且（事实上也是）随着时间进展而持续地受到置疑或重新置疑。在此脉络下，我想提及帕特南与舍恩对我现在的说明所提出的问题——在工作坊的讨论中他们建议，我不应该接受研究对象对他们故事的最后修正的表面价值，准确地说，它们所提出的这些问题是对我检验标准的检验，而且，如果说这个检验一方面协助我，让我现

319

在得以了解那时怎样做可以更好，另一方面，通过它的出现创造出它自己否认的可能性，就我的观点而言，它也是一种关于下述争论的有力例证：效度追求必然与时间相关且与时间结合（这并不意味着相对主义）。这个推理路线引领我将检验视为生成性与投射性活动，亦即，当成一种产成更深入与事实上更丰富故事的方式（我应该说：一种制造历史的方式），而非对有关过去之事的某些“有效的”、结论性的诠释的检验及巩固。显然地，效度这个议题在此处仅属于局部的、实践层级所引发的问题，而不是想由此建立一种普遍的科学真理。

8. 参见刘易斯·卡罗尔（Lewis Carroll，1865/1982）的《艾丽丝漫游奇境》。卡罗尔所想象出的奇特棒球游戏，其可能被视为问题与难题的隐喻，这些问题是社会研究工作在探究模糊且变动的真正社会情境时必须面对的，在这些情境中，题材难以由方法的规则所掌控。这类情境可能引领观察者试图去控制或反映方法的一些规则以及

他自己作为观察者的角色，简言之，要去认知一个事实，他和他所研究的对象一样都站在一个不断移动的舞台上。

参考书目

Bamberger, J., & Schön, D. A. (1983, March). Learning as reflective conversation with materials. *Art Education*, pp. 68 – 73.

Boland, R. (1979a). The process and product of system design. *Management Science*, *24* (9), 887 – 898.

Boland, R. (1979b). The process and product of system design: A phenomenological approach. In *Proceedings of the Third International Conference on Information Systems*, Ann Arbor, MI, December 1982 (pp. 31 – 45).

Carroll, L. (1982). *Alice's adventures in wonderland.* Oxford, England: Oxford University Press. (Original work published 1865)

Ciborra, C., & Lanzara, G. F. (1987). Change and formative contexts in information systems development. In *Proceedings of the IFIP Conference on Information Systems Development for Human Progress in Organizations*, Atlanta, GA, May 1987.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.

Geertz, C. (1983). *Local knowledge.* New York: Basic Books.

Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking.* Indianapolis, IN: Hackett.

Lanzara, G. F., & Mathiassen, L. (1985). Mapping situations within a systems development project. *Information and Management*, *8*, 3 – 20.

Olafson, F. (1979). *The dialectics of action.* Chicago: University of Chicago Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms.* New York: Basic Books.

Rice, R. R., & Rogers, E. M. (1980). Reinvention in the innovation process. *Knowledge*, *1* (4), 499 – 514.

Salaway, G. (1985). An organizational learning approach to information systems development. Unpublished manuscript, University of California, Los Angeles.

Schön, D. A. (1973). Organizational learning. In G. Morgan (Ed.), *Beyond method.* Beverly Hills, CA: Sage.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.

320 Schutz, A. (1973). The problem of social reality. In *Collected Papers* (Vol. 1). The Hague: Martinus Nijhoff.

Unger, R. M. (1987). *False necessity.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Van Maanen, J. (1979). The fact of fiction in organizational ethnography. *Administrative Science Quarterly*, *24* (4), 539 – 550.

Veyne, P. (1984). *On writing history: Essay on epistemology.* Middletown, CT: Wesleyan University Press. (Original work published 1971)

Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psycho-Analysis*, *34* (2).

（校译/梁营章）

第 14 章　人们害怕知道什么

丹・巴昂
Dan Bar-On

1985 年 8 月 1 日清晨，我和我太太从哥本哈根搭乘夜班火车抵达德国的伍波塔尔（Wuppertal）。这是我第一次造访德国，之后三年内我又去了四次。我是来访谈大屠杀施暴者的子女的，而在此之前尚未有人系统研究过这个群体。在这篇文章里我希望能表达我的所感所思——我如何开展这项研究。长话短说，我必须要提 13 个访谈，这些访谈的全文收录在《沉默的遗产》（*Legacy of Silence*，Bar-On，1989）这本书中。

我很难界定一个这项研究真正开始的时间点。冥冥之中，我仿佛用了一生的时间来准备面对这个研究，尽管直到 1983 年秋天我才有意识地开始思考这个研究。语言问题或许可以作为我这种感觉的一个例子：我出生在以色列，希伯来语是我的母语。我懂德语，很小的时候和祖父母交流主要是用德语，但是童年期过后，便不再用了。然而，当我开始进行研究时，我的德语能力却突然浮现在那里，而且甚至带有让受访者们觉得很自然的汉堡口

音。我极为惊讶，因为我甚至已经准备借助英文翻译人员的帮助来开展访谈。

什么导引我迈向这个研究

回首往事，在我有意识地开始思考这个研究之前，就有几件重要的事情影响了我。1976年，我跟随我的父母前往瑞士过暑假，那是我第一次到欧洲。在策尔马特（Zermatt）的森林中散步时，我就有一种久违的感觉，我知道这片森林。这种奇怪的感觉促使我试图走出我的犹太人外表去思考曾经只属于我父母那一代却是我以前试图忽略的我自己的某些部分。特别是，我记起了以前我试着否认的在“赎罪日战争”（Yom Kippur War）后出现在恶梦中的那些恐惧和无助。

322

在那个夏末，我偶然地遇见了来自苏黎世工作心理学研究所（Zurich Institute for the Psychology of Work）的乌利希教授（Professor Ulich）。他是在我这个年龄第一个和我成为朋友的非犹太的德国人。他坦然地说起第二次世界大战期间他的家庭往事，他也同情我们犹太人的命运，但却没有其他同辈人身上明显的负罪感。这种独特的结合帮助我面对自己对德国人的一些刻板印象：他们之中也有不同的人。

然而，那时，我的心正在别的事情上：我与集体农场合作进行社区发展的工作，试图揭示出社区早期阶段中“未诉说的故事”（untold stories）。我相信，由于他们的集体否认，这些未诉说的故事仍对他们当下的决定有所冲击。此外，我正为我的博士论文而与经历第一次心肌梗塞（Myocardial Infarction，MI）的冠状动脉病人进行访谈。我在寻找现实生活的危机，大部分的人都是在未获得心理协助的情况下自行应付这种危机。我想知道他们是如何做到的。我要求他们告诉我他们自己对心脏病发作的“主观理论”（subjective theories）：为什么它会发生？什么可以帮助应付它？我根据这些理论的短期的与长期的痊愈和恢复的“效果”来将

它们分类（Bar-On，1986b，1987）。我否认在这个研究中也扮演了一定的角色，因为它被发现对“运用”它的病人有短期的“帮助”，但就长期而言，它并不能发挥效果（Bar-On，1985）。

在那项研究里，我首次与大屠杀生还者接触。什洛莫（Shlomo）是个外表强壮的人，对于心脏病他并没有想得太多。他是个典型的“否认者”。他的太太告诉我，他在过去35年中几乎每夜都在睡梦中尖叫着：“德国人”、“纳粹”、“阿拉伯人”。而当他尖叫时，她便会起床倒一杯水给他，然后两人再度入睡。他们从来没有谈论过这些噩梦。在他大概7岁的时候亲眼目睹了他的父母被德国人枪杀，他侥幸地躲过一命。之前他从未和任何人谈过这件事，直到他因心肌梗塞住进了加护病房。什洛莫向我描述这些可怕的事件，然后接着又回到闲聊中，他微笑着，仿佛什么特别的事也没发生过。然而，在我们最后几次谈话中有一次，他带着困扰的眼神问我：他13岁的儿子最近也开始在梦中尖叫，这是否跟他的噩梦有某些关联？（Bar-On，1986a）但是他从未跟儿子谈过他在大屠杀中的经验，因为他“不想让儿子受到困扰”。我很难说服什洛莫试着寻找方法与他儿子谈这件事情。我自己并不确定他们两人的恐惧之间有多大的关联，也不确定恐惧是否可以在这样的对话中得到缓解。我自己的冲突和不安一点也不亚于他。现在，我偶尔会在医院看到什洛莫，他退休后便在那里当义工。他有些令人惊讶的改变：他变得开朗多了，而且看起来也年轻了一点。他的例子让我看到了这个年纪的人可以有怎样的改变；也显示出这些潜藏于心灵暗流的早年记忆，对他们是个多么沉重的负担；这也让我了解到，与其他的治疗情况相比处理这些心灵暗流需要更多的耐心。

323

一旦我开始留意到这些早期创伤经验的冲击，我更加意识到自己活在一个生还者的文化（survivor's culture）中。大学学年一开始，我就要求学生辨识他们名字的来源，我发现他们之中有1/3的名字是用他们在大屠杀时死亡亲人的名字来命名的。学生和病人们说他们的父母不是保持沉默就是强迫性地诉说他们在大屠杀时的经验。虽然他们极力要“保护”孩子“免于”接触大屠杀时发生的事件，然而这两种过度的反应都让孩子产生

了恐惧和不信任。我从文学作品中了解到，不论是生还者还是他们周围的社会都尽其所能将这些可怕的记忆正常化，好让他们可以活在现今的真实世界中。但是，这样的正常化并未解除生还者们背负在心中的负担。这样的负担作为一种双重信息传递给了他们的后代：他们感觉到了某些东西，但是它既不能用语言表达出来，也没有来自双亲的支持或概念化的表达能力来辨别出他们所感知的东西。

1980年初，我开始自问：从心理学事后效应（after effect）的观点来看，在他们（施暴者）和他们的孩子身上发生了什么事？那些施暴者，他们有怎样的心理状态？对于父母亲犯下的如此暴行，孩子将如何面对这样的事实（或忽略事实）？

我去寻找这些问题的答案，但是我惊讶地发现，除了少数刊于期刊上的零散记载之外，在心理学著作中少有相关研究；我的同行也没有任何人知晓这类的研究。难道这些施暴者和他们的子女没有事后效应？这个念头非常让人不安。有没有可能是我们的这些研究者并未试图学习关于这方面的事？这又是另一个让人不安的想法。这些问题增加了我的好奇心。但是，我觉得这是个太过庞大的责任，难以由我自己承担；另外，我住在以色列，而这些问题属于德国或奥地利研究者适合探究的领域。

324

1982年夏天在特拉维夫（Tel Aviv）举行的一个会议期间，我遇到了来自德国蒂宾根县（TÜbingen）的迪特尔·哈特曼（Dieter Hartmann）。我们两个都在演讲中讨论到个人和集体的遗忘与否认（Hartmann，1984）的一些方面。休息期间，我问了他这些困扰我的问题，他很为这些问题着迷。他说："你应该自己来寻找答案，因为没有德国研究者会做这些研究，现在正是时候，因为我们也许已经够成熟了，距离那些事件也远到足以让我们开始思考它们对我们的影响。"

1983年，在我进行博士后研究的工作期间，我造访了奥斯陆工作研究所（Oslo Work Research Institute）的一些同仁，而且和其中一位说希伯来语的成员熟悉了。她说她来自一个奥地利家庭，他的父亲战时曾待在沃曼切特（Wermacht）。当她知道她的祖母是半个犹太人时，她将名字改成

犹太名字，并且前往以色列学习希伯来文。当我问她战争期间她父亲在哪里时，她说她并不清楚，但她确定“他可能参与了某些可怕的事情”。她曾试图跟父亲谈这些事吗？没有。反正他一定会否认，所以去问他也没有用。这段对话带给我极大的困扰，这是我第一次遇见这样的人，她宁愿将暴行归诸父亲、却不愿意试着去了解他到底做了什么或避免做什么。而这段对话后，我开始认真考虑要自己去发现答案。但花了两年多的时间，我才制定出一个计划，从我自己的恐惧和压抑走出来。

我到底在恐惧什么？在我的经验里，现在我可以说那时我害怕去接近这些可怕的谋杀者，而且发现他们的孩子将他们当成人类来谈论，就像我们可能在公交车或火车上遇见的任何一个人一样；而或许，在某些方面，他们与我自己并没有那么大的差异。但在一开始时，这个恐惧有着另外的层面：他们会对我做什么（如果纳粹政权还存在的话）？我如何在一个我以前不敢进入的国家中找到自己的路？谁将协助我找到我想访谈的对象？为什么他们应该要跟我谈话？当我面对他们的时候，我能够控制我自己的恐惧吗？或者当他们告诉我一些我不想听的事情时，我能够控制住我的愤怒吗？我记得那时我觉得自己像所罗门实验（Solomon's experiment）中的狗：在食物放置的地方，同时也有着遭电击的可能性在等着。我该试着去吃它吗？

325

寻找受访者

寻找访谈对象的过程帮助我控制了自己的恐惧和压抑，也意识到别人也有类似的感觉。此处我举两个这样的例子。第一个例子发生在我和我太太与迪特尔·哈曼特夫妇共度的第一个周末。当我们到了之后，我的第一个问题就是：你认为在你们这个小镇上我能跟谁会面？他们深思熟虑之后告诉我：曼弗雷德（Manfred，该书与本文中所有的名字都是化名），他父亲是安乐死计划（euthanasia program）与死亡营的医生，一个很可怕的

人。曼弗雷德是个强悍型的人；他可能恨犹太人，而且有可能会把你扔出去。另外一个则是弗里德赫尔穆（Friedhelm），他属于温和型的人……当时，我觉得我的朋友努力在帮我，同时也在为我寻找“理想的受访者”。我只有两个选择，一是去找“理想受访者”，然后打道回府（因为不可能找到），二是直接开始，跟他们所提到的任何一个人接触。

曼弗雷德

我打电话给他，告诉他我是谁还有我的目的（关于第三帝国的家庭回忆），我们约好第二天早晨见面。当我挂断电话，我有种奇怪的感觉，仿佛他等待这个电话已经好长一段时间了。然而，当我站在他家门前看着他的姓氏（他父亲的姓氏）时，我还是忍不住颤抖起来（就如字面意义所言），我在进入那间屋子前在这个街区里绕了两个弯。但是，后来，当我站在他面前，我清楚地知道了我想要问什么、如何和他建立连接，也知道会从他那里得到什么，仿佛我之前就已经在这种情境许多次了。我们谈了两个多小时，我很难相信他就是迪特太太之前向我描述过的那个人。虽然他的外表的确给人强悍的感觉，但是我很容易就发现他是个多么敏感而开放的人，是个痛苦地隐藏着家族过往的人。当我试着告诉迪特夫妇我和曼弗雷德的对话以及我的感受时，他们觉得难以置信。我开始猜想，他们自己也是通过那个男人父亲的可怕形象与这个男人建立了连接。对我而言，我的恐惧仅在某个时刻跑了回来，就是当我们在门口道别时，他突然敲了敲他的膝盖（在我耳中听来像是：“希特勒万岁”）。在那一刻，我再度因为恐惧而虚软无力。在回家的路上，我试着了解为什么这个小动作会引起我这么大的反应。是因为我一直处在恐惧中，而直到最后才让它浮现？或者是那些微小且不受控制的行动将我带回到了受害者的角色？或是因为在我生命中从未有人敲过他们的膝盖，所以我才会如此惊讶？

326

心理学家的姐夫

第二个故事发生在大约两周之后。那时我已经访谈过 12 个人，正积

极寻找另外的受访者。我被告知在法兰克福有个心理学家愿意跟我见面并且协助我研究。我前去跟她会面，我们进行了一段很长的对话：她告诉我她的家人在第三帝国时期的所有生活（她的父亲是个纳粹的“追随者”，但并不是个施暴者）。然而，虽然她有这样的好意，但是她想不出任何一个适合的人。我接受了这样的状况且正准备离去时，她说：“听着，我突然想到：我姐姐嫁的那个人（安乐死计划领头人、希特勒私人医生之一的儿子）。”我从这个小插曲中体会到许多：我所要寻找的受访者四处皆有，在你的家族、在你家附近的街角、在你大学的科系中。我所遇见的多数人都知道他们的父亲在第三帝国时期做了什么。但是这种恐惧和“集体否认”是如此的强烈，强烈到当我跟他们谈及这个话题时他们也想不起来，即使他们好意地想要对我的研究有所帮助。这个故事有助于让我在接下来的会面中克服类似的压抑。

希姆莱女士

也有些人拒绝跟我会面，而且我乐见这样的情况；例如，希姆莱的女儿。我拿到她的电话号码达数周之久（通常我都会在几天内打电话）。最后，我终于决定从我在旅馆的房间打电话给她。希姆莱女士（她现在有个不一样的名字）接了电话，我告诉她我是谁以及我想做什么。沉默了很久之后她说：“抱歉，我不跟人谈论这个话题。”我花了几分钟试图说服她，但是，我多少觉得松了一口气。稍后我发现她仍然活跃于德国的新纳粹政治中。也许，那些仍然坚信他们父母亲的行为是正确的人，不会愿意跟我谈话。就这个状况而言，某些潜在的不合作的受访者（78人中有9人）使“样本”有所偏颇，而这个样本是我在我研究取向的意愿中所建立的：我不想以态度、性格类型或社会经济背景来做事前筛选。也许我在这里应该先提起，我刚开始时将我在德国的这些遭遇视为准形式研究（quasi-formal research）。我想从德国各地选出100个人来进行访谈，这些人来自不同的社会经济背景、信奉不同宗教和政治信仰等。我试着建构随机样本，虽然我或任何人都无法界定出代表性样本的界线；没有人对大屠

327

杀施暴者的人口特质了解多少。

我试图通过报纸广告来招募访谈的人。尽管我并不相信这些施暴者的子女会回应这样的广告，但我很好奇，想要知道谁会出现。我猜这些人可能会是高度筛选性的一群人，不像那些我通过电话所联系到的人。我决定，如果这些响应广告者的主要背景变量呈现出和研究样本类似的分布，那么我将把他们当做控制组。

这个研究如何开展

我想进行的是半结构式（semi-structured）的访谈：我试着通过不触及“烫手”议题（hot issue）而创造一个较为轻松的气氛。我的做法是进行中立信息的询问（“你何时出生？在哪里出生？你的父母靠什么维生?”），或是以“心理学的”角度来进行（“你是第一个小孩吗？兄弟姊妹间的关系如何？你来自家庭的最初记忆是什么?”）。当我觉得他们已经“进入”他的或她的回忆中时（不再注意到我的存在），我会开始询问一些外在的事件：他们的父母与第三帝国、纳粹、还有这场战争。只有到了这个阶段，如果受访者并未自动提起他们父母的施暴者角色，我才会询问到这个议题。最后，我会直接询问他们下面的问题以作为总结，即就他们自己的感觉来说，那些事件对他们生命的冲击是什么。

在某些时候，我甚至考虑运用某些熟知的心理学测验。我第一次到德国期间，袋子中就放着主题统觉测验（Thematic Apperception Test，TAT）的问卷它跟着我四处旅行。但我从未用到它。这些访谈十分的吃力，而且，很明显地，这些外部工具的运用反而建构出更加不实的信息，因为它成为引起防卫的新源头。对我来说，要掌控这种访谈已经够困难了，它连接并控制了我的情绪，也会连接和影响到我的访谈对象的想法与情绪。

特别行动队指挥官之子

328

在某些例子中，我比较成功（例如与曼弗雷德的访谈，当时我立刻就有如在家般自在的感觉）；在其他例子中，我极度地愤怒或觉得受胁迫，而且几乎想要用非理性的方式结束我的访谈。我清楚地记得在南巴伐利亚一个小镇中曾经有过的一个访谈。受访者是特别行动队[1]的指挥官之子，当我快到他家时，他从厨房的窗户偷窥我；他开门时带着一种奇怪的眼神。当我（一如往常）要求对访谈进行录音时，他说他得先征询某人的意见。他出去打了个电话，回来后告诉我他不同意录音（他是一个律师）。在对话中，他否认他父亲的罪犯角色，尽管这并不容易，因为他的父亲在纽伦堡审判（Nuremberg trials）中被处以死刑（这个判决后来被改为终身监禁，而他在 8 年后被释放了）。最终让我决定离开的是，他坚信纳粹已经试图公平对待德国犹太人（他知道我的血统），只有对东欧犹太人“没有妥善地处理”。当我离开他家驾车离去时，我确定我被跟踪了。我花了几天的时间重新思考这整个事件，也意识到他的怀疑和有意隐藏（这些在这个情况中是极为合理的）让我反应过度和生气；而这接着便阻碍了访谈的进行。举例来说，我问他，他对 16 岁的女儿说了哪些她祖父在战时的行为。“没说什么”。他回答说：“我不希望破坏她对他的钦佩景仰。他现在很老了，而且她很喜欢他。”我打断他：“但是，她可能在某天翻开一本历史书，在上面读到有关他的审判和犯罪行为。”他很惊讶地说：“我以前从来没想过这个可能性。”这大概可以引导出另外一番对话，但我并没有这样做（我在与曼弗雷德和其他人的访谈时就会这样做）。

在困难的、探险的田野研究开始时，我便已经发展出一套自己的研究取向思维。这是合理的。但也因此无意间让我自己试图远离并且控制自己

---

[1] Einsatzgruppen，德国纳粹时期流动武装警察部队，由保安警察、保安处和盖世太保组成，用来进攻和处决被占领国的敌人。——译者注

的不愉快情绪。这在我第四次德国之行的尾声变得更为明显。因为个人原因，我在那次旅行时状态不好，因此我决定结束我的访谈；那时我已经访谈了约50个施暴者的子女和大约30个“战争儿童”（children of war），我界定为“控制组”。我在寄居的伍珀塔尔（Wuppertal）的一间大公寓里熬了好几个通宵，试着从背景、过程或结果变量中，试着看到我的研究产出的任何结果。例如，我看到：与“控制组”比较起来，施暴者的子女很明显不愿意结婚，也不愿意生养小孩（在访谈的初期，源于我对所进行访谈的直觉，我形成了上述这样的假设）。我将所有我所想到的、具有足够信息的可能变量列出，但是发现，我所有的努力几乎没有什么结果：变异性这么大，样本却这么小。我还是对这群人是一无所知。因此，无论如何，无法宣称这个研究具有任何代表性。有好几天，我带着幻灭的心情晃荡着，好像所有这些曾付出过的努力都一无所获。我做了一个无法给出任何结论的研究。对我心中那个保持距离的研究者而言，这是路的尽头了：我陷入了完全的绝望中。

329

托马斯

在那段日子后的某一天，我再度访谈了之前的一个受访者托马斯，但这次是在摄影机前进行，我们要对访谈进行录像。我之前已经询问了一些受访者是否愿意将我们的讨论加以录像，好让我作为教学之用。托马斯和我有了一段困难且漫长的谈话。困难在于，我们都对摄影机的存在感到不自在，我们无法达到之前谈话时的那种开放程度。结束后，我们前往当地的一间自助餐厅，托马斯表达了他自己的感觉，他说从和我的谈话中学到了很多，虽然在遇到我之前他已经自觉地处理他的认同问题很多年了［他父亲曾经在自己兄弟手下做事，而他的兄弟是盖世太保首领莱因哈德·海德里希（Reinhard Heydrich）］。

在那一刻我突然明白，我一直在以一种和受访者保持距离的方式操弄这些研究资料。我试图从外部来观察这些变量，仿佛我自己并非这些遭遇中的一部分。这是否反映了我自己趋向于以过度简化的方法论来处理复杂

的情感问题？或是，对我而言，很难面对一些较为敏感性的发现？我开始找寻不同的研究方法论。我以前有些质性分析（qualitative analysis）的经验，但是我不确定我是否已经准备好进行这类的分析。我想说的是，这些遭遇实际上是整个过程的一部分，而我自己的角色也是一个参与者而不仅是外部研究者（external research agent）。也就是在那时，我第一次想到要写一本书，在书中，访谈本身将会呈现出我所发现的东西。这对我来说是一个困难的决定，因为这意味着要放弃某些“客观化”与概括的能力。那些受过更严格科学教育的人可能知道，要放弃这些期盼有多么的困难。 330

用访谈来建构概念

然而，当我回过头来聆听我的访谈时，我几乎被大量的特殊细节所淹没。每个受访者都是独一无二的，而且有很多事情可能影响到他们的诉说；在受访者个人的层面，很多的东西可以进一步再深问或再处理的。我再度陷入困惑。现在我寻找的是某种链接个人性、独特性和我先前放弃的客观性概括之间的概念化的中间类型。也就是在此阶段中，诸如“双墙”现象（“double wall” phenomenon）、心灵的黑暗面（the dark side of the mind）和道德悖论（paradox of morality）等概念开始演进，而我也准备好写些与这些概念相关的文章。

安弗瑞德

在这些概念中，有些概念是偶然获得的。例如，我无法拒绝而接受了德国——以色列友谊协会（German-Israeli friendship association）的正式邀请前去造访。他们创立者之一安弗瑞德（Anfred）邀我跟他一道喝茶，他极为友好且客气。在谈话过程中，因为不知怎么地觉得“有责任”，所以我问他父亲战时在做什么。

安弗瑞德：他是个司机，但只负责驾驶运送军需品的火车。

丹昂：（多么奇怪的反应，我在心中这样想着。）你怎么知道他只驾驶载送军需品的火车？

安弗瑞德：嗯，他告诉我的。在1942—1944年之间，他驻扎在东普鲁士，离亚里斯托克（Bialistock）不远，而那是他必须做的事。

丹昂：那时有很多载送犹太人的火车。你父亲对这些一无所知？

安弗瑞德：我不知道，但我下周末碰见他时可以问问看。

这段简短的对话就这样结束了。我们一起喝茶，然后他送我回旅馆，我也忘记了这件事。然而，几天之后，他开车来接我去参加一个会议，我要在此会议中说明我的研究意图。我一上车他就立刻告诉我：

331

安弗瑞德：我跟父亲谈过，他坚持他只负责运输军需品。

丹昂：但是他不知道有关载送犹太人的事情吗？

安弗瑞德：不知道。负责驾驶载送犹太人列车的人是党员，其他人不能接近那些车子。

我扬起眉毛。安弗瑞德自己是工程师，而且他很知道怎样去检验他父亲的论辩。然而，父亲否认了整个话题，因此再继续这段对话也没有意义。但是在我下车前，安弗瑞德静静地补充说：

安弗瑞德：但是这一次他也告诉我，当那些人在车站处决一整团战俘时，他必须看着。其他的人都被赶出去，因为他在值勤所以他看到了整件事情的发生。

丹昂：（我重新坐回椅子上）对你的父亲而言，这是多么可怕的经历。他以前从来没有跟你谈过这个？

安弗瑞德：没有，他从来没提过，直到上次谈话才提起。

那时，我有个奇怪的感觉，当他父亲的故事牵动我情绪的那一刹那，安弗瑞德并没有受到牵动。在整个会议中他都很轻松愉快，而且邀请我跟几个朋友会后一起去喝啤酒。来年春天我们在以色列再度相遇，我要求他那年夏末来做录像。当时我们对他的整个故事做了细谈，但是他已经想不起来一年前他父亲告诉他的那个特别的故事了。

在重构这个事件时，我看见了这个儿子由于我的询问而单纯地接近他的父亲。而他父亲的记忆也因为儿子的感兴趣（这个儿子以前可能从未表现出这样的态度）而被唤醒，因此告诉了儿子他自己这个极不好的经历，一个他这些年来一直沉默不提的经历。儿子把这个信息传达给我后，迅速地将之从他的记忆中抹去：一年后，这件事已从他的记忆中消失了。当反思这件事时，我心中开始形成最初的两个概念：心灵的黑暗面和“双墙”现象。心灵的黑暗面在人类心灵中扮演的活跃角色就像斯宾塞（Spence，1983）“否认的悖论”的概念：就某方面来说，一个人知道该忽略哪里以避免看到那里。这也暗指可以进入记忆的特定缝隙的存在，从这些缝隙中，别人可以通过尝试错误而重新建构出所被否认掉的区域。就安弗瑞德的情况来说，就像法兰克福的那位心理学家一样，我从他们的记忆中引出了否认的区域，以及进入记忆的“缝隙”。双墙现象不只跟我和安弗瑞德、他父亲的经验有关，许多父母在他们自己不愉快的经验和情绪骚动（愉快？憎恶？冷漠？）的外围，也筑起这道沉默之墙。然而我也发现，许多孩子（就某个程度来说，一般社会也是）也在他们的恐惧经验外围筑起了一道墙，对他们而言，这些恐惧经验并不是直接获知的，而是感觉到的。即使双方中有一方愿意在“墙”上开一扇窗，也经常会遭到另一道墙的抵抗（就像安弗瑞德案例中发生在他父亲身上的情况）。极少发现这样的情况：在某个事件上，其中一方试图开启一扇窗时另一方也开启了一扇窗。看看父母与子女间的许多问题，情况当真如此。可能是已经存在的家庭建构，也准备要吞没大屠杀的经验。在这些施暴者的案例中，这道墙更厚，也许更高、更不可攻破。要攻破这样的墙需要周密的计划，这也许就是像我这样的治疗和访谈所能做到的。

332

在早些年，通过对父母的认同或谴责，孩子们逃避去对父母在大屠杀中所扮演角色的探查。在这样的氛围中，不可能进行更复杂的感觉或记忆的检验。对许多我的受访者来说，已经太迟了，因为他们的父母早在他们准备好开始踏出第一步前就已过世。安弗瑞德的例子显现出来的是，孩子想要否认的需求，强过他父亲和我希望述说战时经验的需求。假定这个父亲并没有真正做错什么事是很合理的。关于他实际的行为，他可能没有什么需要隐瞒的地方，但他可能害怕关联到他所目睹的事件，即使是在回忆中。

在这些概念形成以后，我向自己提出一些更困难的问题：这种窗户的开启对我的受访者或对我是重要的吗？为什么不让像安弗瑞德这样的人带着他们的否认前进？从他们的观点来看，它是“失能的”吗？或者我试图把我的观点强加在他们身上了吗？我开始重新检视我自己的动机：我为何而来？我期望发现什么？我愿意接受我所发现的吗？

我假定自己到德国来是为了了解，而且假定我已经走出自己复仇泄愤的需求，或是已经走出要发现他们有罪或后悔的那种需求。我已经知道，我将要遇见的那些人本身并没有恶行，他们只是恰好生在这个令人难以置信的环境中。我想了解，在童年时期很重要的阶段里成长在父亲（或母
333
亲）曾在战时主动参与暴行的家庭中，是怎样一种情况。但是在情绪的层面，我发现：他们的激烈否认比他们的承认更让我难以忍受。我很难抽离地去看待他们逃避自己家庭的秘密部分。所以我清楚地看到：我不是一个能以独立的方式进行现象观察与描述的客观研究者。而且，那些独立的研究者（这些年他们都在哪里?）可能不是寻找那些我所寻找的事。那么，我所要寻找的到底是什么?

再回到安弗瑞德。困扰我的并非是他的否认。我甚至可以了解，在他成长与形成自己生命观点的过程中，这样的否认如何发挥功效。我对他的困扰有两个方面：友善对待以色列人的一面和他否认家族上一代所发生之事的一面。让我困扰的是他的内在不一致性，而不是他对否认的持续性需求。这个新的想法对我来说是一种解放，因为在我继续进行访谈之前，我

希望能够接受受访者在面对事情上的各种风格。

通过更为深入的接触来提炼观点

初步的访谈通常只是个开端：我和我的受访者都需要时间消化所说过的话，并找出“空白点”，这是我们有意忽略，但对深层理解极为重要的。有个例子是戈达（Gerda），她答应跟我会面，但她要求一定要引见她的那个人陪伴她，直到我们第三次访谈，也就是一年以后，她才同意将她父亲的身份告诉我。另一个例子是瑞尼特（Renate），她在我们第一次访谈后前往接受治疗，而在第三次访谈前打开她父亲放置在阁楼的手提箱，那里存放着他父亲的信件和文章。根据我们先前的对话，她“不被允许去碰触”那个箱子或是其中的东西。

彼得、戈达和他们的父亲

更微妙的问题只有通过进一步的接触才有可能厘清，但我并不是总能成功地做到这一点。彼得的父亲就是一个例子。我和彼得的父亲碰面，因为这是唯一可以接近他的孩子的方式。他在奥斯威辛（Auschwitz）当医生，战后大审时被波兰宣告无罪，因为他帮助收容难民且拒绝参与选举。334 因此见到他之前我就对他有着正面的印象。他与我父亲的相似更在一开始便增加了我对他的这种正面印象。但是在我们的访谈中，这些感觉有了极大的改变。因为他使用旧纳粹的表达方式（“毒气容量过多”），而且表达了对蒙吉尔（Mengele）的欣赏，说“他是集中营中唯一可以与之谈话的人”。访谈后我仿佛被撕裂成碎片，我的好奇心再次出现之前花了我一年多的时间：他的双重面貌——一面是道德的、人性的，一面是非人性的——如何能在一个看似完全正常的面具下安然共存？而且用这样的外表欺骗每个人，包括他自己（见 Scheffel-Baars，1988）。然而，我仍然无法再去见他。直到两年后我才试图再去找他，当发现他外出度假时，我真松

了一口气。我想这反映出我的尝试和理解能力的上限。

彼得（那位医生的长子）和戈达（另一个施暴者的孩子）在我们初次会面中都非常地防卫。戈达紧守着父亲的光辉形象，对父亲赞赏有加，而对于父亲在纳粹政权中的角色完全没有反省，包括对她父亲至少知情的犯罪面。彼得则用一些陈词滥调，诸如“像奥斯威辛那样的事件以前也发生过，而且将来也总是会不断在历史上发生”或“这都来自基因——有肉食者也有素食者。如果政权允许，肉食者今日可能对土耳其人再次这样做”之类的。

我觉得很糟，但是和他父亲的访谈让我准备好去面对更糟糕的表达内容。我并没有批评他，而是仔细聆听。在某些时候，我可以对戈达说，在所有的人、大众舆论都批评她父亲的情况下，她要开展自己的生活必定是十分困难的。我可以对彼得解释说，我想要了解的是：一个人如何能一方面犯下这些暴行或是目睹这些暴行的实施，却又能同时回到家里爱他的太太和孩子，他们多年来是如何在这两种情境中来回游移的？这样正常吗？

我的接触有助于让新反应浮现出来，仿佛隐藏在他们内心的一层展开了。戈达寻找更为“不同的方式”，来看待父亲行为的好坏两面。在我们最后一次谈话时，她交给我他父亲的遗嘱（他在纽伦堡自杀前所写的），在其中，他主要写到应该被修正的反犹太人种族（Anti-Semitism）的错误。她很努力地试图将她父亲的理想形象跟当他掌权时所发生的可怕事件相结合。我理解，维持着她对她父亲的深爱，这对她的生命有着正面的影响，让她发展出在自身痛苦挣扎的现实中还能对其他人有正面的感受。戈335达教了我重要的一课：只有当我连接到他们在自己的情境中所愿意采取的步伐，而不是用绝对的、外部的尺度来评定他们时，我才能接近他们。

彼得则是另外一种情形。在回答我的问题时，他停止了他的陈腔滥调，而且承认他从没想过他父亲在奥斯威辛时到底是什么情形。他从未试图跟他父亲谈到这个。我可以看到：彼得可以告诉我有关他父亲战时所扮演角色的事实，但关于他父亲在回应我问题中的情绪部分，他却不能告诉我什么。他接着诉说他先前与双亲的疏离，他因为想要向父母证明他可以

不上大学而过上体面的生活，因此选择了一个非常不同的职业。然而，他在做这些决定时，没有意识到这些与他父亲在奥斯威辛所扮演角色的关联性（它们可能确实是独立事件）。但是，到了我们谈话的最后，他又回到他原先的陈词滥调。我觉得他仿佛不经意地在告诉我："你已经开启了某些东西，但是如果你现在留下我一个人去面对它，我最好还是回到我原先的防卫中。"我可以接受，这是合理的。

父亲的角色与其他生活经验

这个访谈带来了另一个我一直试图解决的议题。我访谈的对象大约是 40 岁、50 岁甚至 60 岁。他们从他们现在的观点告诉我他们的生命故事。为了了解他们的父亲在第三帝国时期扮演的角色对他们的影响（如果有任何影响的话），我必须知道当时事件是如何的，而且是独立于我个人内在或人际的过程、特别是持续存在的家庭结构之外的。但是这些事件不是独立发生的，他们总是在特定的家庭结构中发生的。例如，戈达的双亲在战事爆发前就离婚了：我们如何确定她并未建立自己的家庭，是因为父母的离婚、父亲在第三帝国时期的角色，或是其他可能的原因？彼得在孩童时与父亲并未建立什么关系。他父亲离家好几年，而当他回来后，便投入了乡村医生的工作；这个儿子很早就背叛而且离开了家庭：奥斯威辛真的在他的生命故事中有所影响吗？

赫尔穆特

赫尔穆特（Helmuth）是另一个好例子。赫尔穆特对父亲的第一印象是在沙滩上躺在父亲的臂弯中。之后的印象则是，受到父亲的威吓，因为父亲希望将他培养成一个雅利安人（Aryan），但他却是"连羊都怕"的人。他的姐妹们常嘲笑他的懦弱，但因为她们是女性，所以她们不用活在父亲的期望中。他 11 岁时偷听到父母的谈话：父亲该像他们在柏林的朋

336

友那样杀了全家人，还是父亲自己应该自杀？他父亲害怕同盟国会“对他们做出他们以前曾加诸于别人的行为”。赫尔穆特知道父亲在说什么，因为父亲曾经参与安乐死计划的筹划与执行。凡天后，父亲邀儿子到森林散步，他将儿子举在肩膀上（这个儿子已经 11 岁了！），他们唱着他们最喜欢的儿歌。他父亲哭了（赫尔穆特在叙述这段故事时也哭了）。那个下午他父亲自杀了。之后的几个月，赫尔穆特在家里绝食，因为他确信母亲要将他们全部毒死。之后他被送到寄宿学校，他在那里待到 18 岁。之后赫尔穆特谈到他的长子在几年前自杀时，问到：“我也是个施暴者吗？”他似乎在暗示，他和他前妻并没有对儿子发出的警告加以响应。

赫尔穆特自己是个家庭的（他父亲；他母亲，她从来没有为他挺身而出；他的姐妹们，她们嘲弄他）受害者。家庭外的加害（山毛榉林对他来说是个活生生的记忆）则像是对他个人经验的呼应。他回忆起他母亲的话：“远离炉火，否则你的外套会着火。”他解释说：“对她而言，重要的是那件外套，而不是我。”我们小时候都有这种经验，但是我们对于这些话语的归因不会像赫尔穆特这样。然而我们不能怪他，因为他的反映是根源于特定的事实。而关于他的儿子，感觉则像是一种命运：生命的循环已经封闭了，他没有出路了。当这个访谈结束，他带我去他的花园，仔细描述他的植物，就像他父亲以往常做的那样——他小时候对于这种详细描述的方式是如此的憎恶。

黛博拉和她的父亲

赫尔穆特相互交织的家庭与政治反映使我想起黛博拉（Deborah）。以色列时黛博拉来找我治疗，她在试图找出她父亲（一个大屠杀中的受害者）何时又是如何从巴黎被带到奥斯维辛的。她五岁时最后一次见到父亲。她跟母亲和兄弟在那次大战中活了下来。但是，她从来没有真正跟她父亲道别，这些年来，她一直期盼父亲有天会再度按响门铃。在三年的治疗期间，她有一个出现了三次的梦境。在梦中，她是个四岁的小女孩，穿着白色衬衫坐在窗处，她父亲则在弹奏钢琴。突然，德国人冲进来将他带

走了。

当这个梦境第一次出现时，黛博拉视自己为那个小女孩，当德国人进来将她父亲带走时，她感到无助。从红十字会获知有关她父亲被运送离开的细节后，当她悼念父亲的死亡时，这个梦境很能表达出她的感受。当这个梦境在大约一年后再度出现时，黛博拉认同自己的父亲，那个弹钢琴给他的小女儿听的父亲，直到德国人进来把他带走。在这个时候，她觉得自己更有能力应付每日的生活，她对梦境的诠释也与她日益发展的现实状况一致。第三次梦境出现在她从巴黎回来后不久，她在巴黎遇见一些她父亲的朋友，他们告诉她有关她父亲的一些新细节。在这次梦境中，她认同了德国人。这时她回忆起她父母在战争爆发前不久离了婚。她突然感受到对父亲遗弃她的强烈愤怒。事实上她两次失去了父亲：一次是因为离婚，一次是因为大屠杀。第一次的失去是最痛苦的，但是因为战争期间所发生的事情，使得她从来不觉得她的愤怒是合理的。

与黛博拉一起经历的这三次梦境帮助我认识到，在大屠杀的烙痕仍然非常深的情景中，走出乃是一种认识、了解且感觉这些冲突矛盾感受的缓慢的过程。黛博拉教了我非常重要的一课：大屠杀的经验如何为先前的一般经验和情绪加上色彩，以致事后无法将之合理地予以解套。她需要我来提供这个合理化的解释；其他的则由她自己来完成。在第三次之后，这个梦境不再出现。然而，仅是几年之后，治疗结束许久了，黛博拉打电话告诉我："昨天，我最后一次见到我父亲的回忆突然清楚涌现——他来看我们和孩子们，但是因为我母亲不喜欢他的到来，所以他只停留了很短一段时间。"

逐渐摆脱父母的干系五个阶段的过程

莫妮卡

早在她遇见我之前，她便对父亲有着强烈的兴趣。她通过迪特太太跟

338　我联系，想和我谈论她的父亲。然而，当她发现越多有关她父亲的事，他在战时消除种族过程中的角色就越毁灭。莫妮卡不认识她的父亲（她是私生子）。她母亲总是将他说成是英雄、一个很棒的深情的丈夫。她一直在寻找有关他的信息，直到她在一本历史书中看到详细描述他在处决里加（Riga）犹太人时所做的事情。她试图与母亲对质，但是很快发现那是个不可能的任务。她不只是指控、也想了解：这个人怎么能同时爱一个人又犯下这些暴行？

莫妮卡整理出自己经历的几个阶段：

1. 得知有关他参与大屠杀的细节。
2. 了解他所作和如何做的道德意义。
3. 对之感到震怒（特别是他对她母亲的欺骗）。
4. 对这个她从未见过的父亲有种矛盾的温馨情感。
5. 试图整合所有的东西到她的“道德自我”。

在某种方式上，她不自觉的做出了这五个阶段，黛博拉（Deborah）在治疗中也经历过这五个阶段。

在我遇见莫妮卡之前，我一直没有办法形成这样的五阶段“走出”历程，因为我在德国的访谈情景中没有碰到任何后面几个阶段的案例。当我遇见她时，走出的这个连续体突然在我心中浮现，我可以用这个连续体将人们予以分组。这并不意味着一个连续体可以解答我所有的问题，但它的确反映出模糊性，这种模糊性是当你心中的深藏的空隙被特定的人填补后——这是了解过程中必要的步骤——才能解决的。

现在，我可以将我访谈过的人依照一个潜藏的模式来重新安排——依他们“置入”的走出过程阶段予以命名。莫妮卡已经达到整合阶段中较高的层次。安弗瑞德和彼得仍处于一个初始的阶段，关于他们父亲在大屠杀中的角色，并未获得全部意义的知识：安弗瑞德无法想起他父亲才在一年前告诉他的事情，而彼得从未想过曾身处奥斯威辛对他父亲的意义是什

么。曼弗瑞德无法“感觉”到自己对于父亲参与死亡营的事情在理智上所了解的东西。戈达在情绪上仍然热爱她的父亲，因此对于她知道父亲在位数年所发生之事，她仍无法去面对那种感觉。托马斯在他父亲和叔叔的关系之间犹疑不决，对他来说，这是他无法将之整合为一的两个部分。赫尔穆特的情况类似托马斯：他也在对他父亲的温馨情感（躺在沙滩上，在树林中漫步）与对父亲的愤怒（试图将他塑造成一个男人，考虑杀掉全家人）之间徘徊。瑞内特试着让自己在这个模式中前进（试着重新找回对她父亲的正面感受），跟我进行的访谈有所帮助，但她需要更多协助并接受治疗。

在莫妮卡与瑞内特之后，我遇见鸿达（Gonda）。对我来说这可说是另一种方式的放松。那时我正一个人在德国旅游，一方面累积着所有的这些故事，很多次我觉得自己仿佛在梦中：我真的正在进行这件事吗？我是不真实的（相信我在这些访谈中所听到的），还是我周遭的事物是不真实的（以前不知道）？然后我遇见鸿达。第一次是在贝尔谢巴（Beer-Sheva，以色列南部城市），之后是在荷兰。他和一些荷兰的 NSB 子女（纳粹的合作者的子女）在 1981 年成立了一个自我协助团体处理他们的共同问题。这些问题环绕在他们父母和荷兰社会之中，社会因为他们父母的行为而责怪他们（Scheffel-Baars，1988）。鸿达将我介绍给团体的某些成员。他们与我的德国受访者不同：这个团体已经协助他们将个人的议题予以合理化。他们已经从 NSB 的共同命运中学到如何从他们特殊的家庭历史中解脱，也学到如何协助彼此走出这些困难的阶段。

我开始撰写有关“走出”过程的文章。我处于总结的情绪中。我完成一些文章就将它们拿给我几位同事看，他们的评论让我觉得我又错失了某些东西。我仍试着当一个研究者，这次不是试着找寻显著相关的变量，而是寻找从资料中浮现的模式。要将访谈以原始资料面貌的呈现出来，让读者形成他们自己的概念或结论，对我而言仍然太困难了。直到我第三次回顾这些访谈，我才最终决定撰写一本书，在书中，读者们可以当他们自己的研究者。尽管如此，我珍贵的读者仍然必须一而再、再而三地从我带

有情绪的分析性的评论中剪辑出内容。我必须对我内在的研究者完全“放手”，并且让这位身为情景中一部分的人畅所欲言。对我来说，这是极度暴露自己且撕去先前所有“保护”的行为，而这些保护是我一直希望穿戴在身上的材料。

340

结　论

一年后，我在伍波塔尔（Wuppertal）举办一场会议。除了提出科学方案外，我邀请我的访谈伙伴和鸿达与她的一些小组成员前来参与会议。我必须说服每个受访者前来：赫尔穆特“询问过他父亲”并且决定不来，因为他不是“团体型”的人。曼弗瑞德正准备结婚，彼得没有响应我的邀约。最后大约有10个人出席，包括瑞尼特、弗里茨（Fritz）、戈达和莫妮卡。我播放我另一个研究主题的受访者鲁道夫（Rudolf）的录像带，他和他太太也来到现场。那场会议后戈达哭着离开会场，没有再回来。

其他受访者和荷兰人聚在隔壁的房间，每个人都说他或她是“丹·巴昂的访谈伙伴”。但很快地，瑞尼特哭着对鲁道夫说：“你可以以你的父亲为傲，即使他已经疯了。我却只能责怪我的父亲。”他们在找出彼此的相似性前，先找出了彼此的差异性。傍晚时，在几场会议的休息期间，一个非结构性的团体过程开展了，他们决定继续这样的聚会。当我在写这篇文章时，他们刚进行了第三次的聚会。我的访谈和与荷兰团体的相遇，对这种过程的开始可能是必要的吗？这多少向我证明了，这些人一直在等待这个谈论机会的发生，但他们无法自己创造机会。没有一位德国心理学家（或神父或修女）找到协助他们向前走或对这种事情加以处理的方法。负责主持前一次会议的玛雅（Maya，弗里茨的妻子）告诉我，在会议快结束时，他们问到：“我们什么时候再聚会?”——而不是“我们应该再聚会吗?”

我好几次被问到，这些访谈对我造成什么影响。我不知道我是否能够

回答这个问题，因为在这些年中我实在经历了太多其他的事情，其中有些对我来说是非常困难的。但是我相信我从我的访谈中知道，我的大部分受访者，或许也包括大部分的父母，都是平凡人。如果是这样，他们的父母怎么会变成杀人的凶手？关于这点我无法确知，但是也许在特定的情况下，我们大部分的人都会成为这样的杀人凶手。我因此变得更为悲观吗？我不确定。我想我对悲观和乐观的想法已经改变了。你可以通过否认现实而成为乐观者，而这意味着你是个潜在的悲观者。你可能是悲观者，因为你承认并走出真实发生的事件，但是你也因此创造出以往所没有的希望。也许几年后，存在于施暴者子女和生还者子女间的鸿沟将不复存在，而变成走出双亲过往的团体与不能走出的团体之间的鸿沟。 341

参考书目

Bar-On , D. （1985）. Different kinds of denial account for short and long term recovery of coronary patients. *The Israeli Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *22* （3）, 155 – 172.

Bar-On, D. （1986a）. *The pantomime's stick: An account of conversations with parents and children.* Tel Aviv: Merav.

Bar-On, D. （1986b）. Wisdom of the community. *Quality of Work Life*, *3* （3 – 4）, 251 – 261. Shorter version also in *Kibbutz Studies*, February 1985, pp. 18 – 23.

Bar-On D. （1987）. Causal attributions and the rehabilitation of heart attack victims. *Journal of Clinical and Social Psychology*, *5* （1）, 114 – 122.

Bar-On, D. （1988）. Children of perpetrators of the Holocaust: Working through one's moral self. In D. Bar-On, F. Beiner, & M. Brusten （Eds.）, *Der Holocaust: Familiale und gesellschaftliche Folgen* （pp. 33 – 55）. Wuppertal, Germany: University of Wuppertal Press.

Bar-On, D. （1989）. *Legacy of silence: Encounters with children of the Third Reich.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hartmann, D. D. （1984）. Compliance and oblivion: The absence of sympathy in Germany

for victims of the Holocaust. In I. W. Charny (Ed.), *Toward the understanding and prevention of genocide* (pp. 199 – 203). Boulder, CO: Westview.

Scheffel-Baars, G. (1988). Self-help groups for children of collaborators with Nazis in Holland. In D. Bar-On, F. Beiner, & M. Brusten (Eds.), *Der Holocaust: Familiale und gesellschaftliche Folgen* (pp. 80 – 94). Wuppertal, Germany: University of Wuppertal Press.

Spence, D. P. (1983). The paradox of denial. In S. Breznitz (Ed.), *Denial of stress* (pp. 103 – 123). New York: International University Press.

（校译/张燕）

总　论

唐纳德·A. 舍恩
Donald A. Schön

在本书的前言中，我描述了反映回观，而且，基于对探究反映转向对良好实践研究之意涵的兴趣，我提出了四个主要的问题：

1. 什么是适合去加以反映的?

2. 什么是观察实践与对实践反映的适当方式，包括再现实务工作者已知晓之事的方式?

3. 什么构成了适切的严谨性?

4. 最后，反映回观对研究者在其工作所采之立场——关于“研究对象”、他们的研究活动以及他们自己的角色——的意涵是什么?

在这里，我将聚焦在第三个问题——有关“适切的严谨性”的问题上，但是这个问题将导向其他的问题，也导向对“提供理由给实务工作者”的方法的讨论，而使实践的研究进入它本来即有的反映性研究中。

共享的事物

所有进行实证研究的研究者，只要他们宣称某种内容为知识，便很容易被质问他们如何得知他们所宣称的知识。这个全球性的挑战可以划分成三个更详细的部分——现象（这里发生的是什么事?）、因果关系（什么原因导致的?），以及发生之事与导致发生之因的通则——来分析，以呼应隐于实征研究中的特定知识宣称。长久以来，许多论辩便环绕这些根本性议题而转。是用什么意义，如果有的话，描述那些不受研究者“认为如此”和研究者之间的人际性意见影响的现象与对其客观的因果认定？因果关系的本质为何，而有效因果推论的适切形式为何？在什么条件、什么推论模式下，我们能够从有限的观察中作出有效的概括性通则？

344

除了一两个可能的例外，本书各篇文章的作者（下面我将仅用作者来称呼）并未直接提出这些问题；但他们隐然在这些问题上各有立场，而且他们的立场有几点是具有共同性的。所有作者都声称要描述那里发生的事，亦即宣称其具有特定的客观性。所有作者都采用广为人知之俗民志方法中的某种形式，亦即，对来自个体或团体实践之实际观察的案例研究，进行仔细的质性描述与分析。所有人也都以一种特别的方式来再现他们对实践的发现：他们说故事。

马丁利、兰扎拉、克兰迪宁与康奈利所撰述的论文的确具有代表性，因为它们都表达了对叙事论述的智识性兴趣。但是所有的作者都运用了叙事论述，这并不令人惊异，毕竟，他们都被要求要发表一个关于实践的案例。案例的发表的意义即为亚里士多德首先提出的诉说故事（如马丁利所提醒我们的）：行动的模仿，有着可资辨识的开端、中段与结尾，也有着可资辨识的人物、情节与场境。

本书各篇论文揭示好几种不同的故事诉说模式，我将称之为“显性的实践故事”、“有关实践之研究的后设故事（meta-story）”、“因果故事”

以及“潜藏性故事”。在某些例子中，单一故事可能可以纳入不止一种类别之中。但是，这些类别彼此仍是不同的，努力区分它们，一如我将展现的，对于适切严谨性问题是很重要的。

所有作者都诉说有关个体或团体实践的显性故事。例如，拉塞尔与芒比告诉我们，戴安娜与罗杰两位年轻教师，他们如何在工作中学着重新框定他们作为教师的思考与行动方式。克兰迪宁与康奈利则诉说费尔企图创建小区型学校的故事，以及在费尔早期生活中这些企图之起源的故事。福里斯特诉说的故事则是回顾与检阅一个曾提出的建筑规划方案，以及其中规划者所扮演的角色。

本书的几篇论文中，显性的实践故事乃嵌入于作者自己研究本身的后设故事中。因此帕特南说了有关保罗这个组织顾问的故事，而这乃是在有关帕特南与保罗多年互动的故事架构下诉说的。格林伍德与纽伯格分别诉说蒙德拉贡与都市学校体系的故事，而且是在有关他们参与行动研究冒险的架构中进行的。班伯格则在有关她在格雷厄姆与帕克斯学校计划之故事的脉络中，说出有关特定教师们与学生们的故事。巴昂则在他自己有关纳粹施暴者子女之经验的真相寻找故事中，描绘了德国与以色列特定个体的故事。

345

大部分的论文都包含了因果故事。他们透过对事件的因果解释方式，陈列出事件的时间序列。有时这些因果故事涵盖在一个较大的实践故事内。例如柯林（在埃里克森与麦金农的论文中）和班伯格与布里格斯（在班伯格的论文中）提供了对自发性理解的建构，而这种理解是隐藏于学生响应之后的。另一方面，有时显性的实践故事整体来说就是一个因果故事。鲍姆有关莱瑟姆的故事所呈现的便是关于莱瑟姆于州政府官僚体系中之生涯的因果说明；福里斯特的故事则是在规划案回顾中有关规划者行动的因果说明。这些故事有着与生俱来的戏剧结构。它们开始时是个难题，它们“模仿”主角的行动，而且是以一种建构出对行为之因果解释的方式进行，否则这些行为都将还是个难解的谜题。就如亚里士多德的古典原型一般，它们以一种启示作为结尾。

在下面各章节中我将更清楚呈现出我所谓的潜藏性故事。

并未分享，但仍共享的事物

所有的作者都倾向选择特定的描述类别，但他们在选择的策略上有所差异。

想想几个有关教师、学生与学校的故事。在拉塞尔与芒比有关教师在工作中学习的说明中，他们强调的类别主要是教师、学生与家长间的关系。这个强调乃在于维持教室秩序及让学生阅读之类的问题上。两位作者关于阐述教师对变项之意义或对快一点的不同意义的了解等主题的学习着墨不多、甚至未曾着墨，但这些在班伯格的论文中却扮演核心角色。埃里克森与麦金农描述科林对学生在电池与灯泡理解上之变化的分析以及科林的影响。但当作者们转向科林与罗斯的互动时，他们就像拉塞尔与芒比一样，将焦点放在人际关系上。

纽伯格的“跨越鸿沟”处理的是市中心学区深为所苦的大规模辍学率，而且将之全数且间接地归咎于学校内的学习与教学。然而，此研究明显将焦点放在教师、行政人员与家长间互动的类别上，当这些影响了“鸿沟”，纽伯格便将之连接到辍学率上。这些在纽伯格论文中为核心的关系或互动，未曾出现在班伯格或埃里克森与麦金农的论文上。

对鲍姆与赫希霍恩而言，他们主要感兴趣的类别乃为他们研究对象的潜意识生活——如赫希霍恩所说的，在这种潜意识生活中，个体的心灵生活反映在组织的社会世界中。然而，潜意识的心灵生活在上述的故事中多半缺席。

可以很清楚地看出，每个作者偏重某种描述类别而忽略其他的，将注意力放在实践现象上而忽略或仅给予极短暂的注意力在其他事物上。对于这种选择性注意力的不同策略，我们该如何理解？我会说，它们是在满足作者们所选择诉说之故事的不同目的。但我用的故事有着新的意义，它指

的是潜藏性故事，是各个作者希望透过显性故事的诉说来传达的潜藏性讯息与论辩。它们有其特有的原型人物，或多或少是明显地与作者偏好的理论观点相连接的。作者倾向带有这种潜藏性故事，并将之具体呈现于显性故事或其他之中。

我们这些故事诉说者可能没有知觉到或仅部分知觉到那些结合了我们深层目的的潜藏性故事。但是我们可以借由询问为何显性故事含括某些特质而忽略其他、为何它有这样的开始与结局、为何它以特定类别而非其他类别来加以表现、它的推力与方向为何等问题，从显性故事的资料中建构出潜藏性故事。当然，任何一种这样的建构都可能被发现是错误的。

对我而言，本书中作为这些论文根基的故事，彼此间似乎有着极大的差异，然而它们共享了一个有趣的结构特色：其中心主轴是，在看待事情之方式上的某种基本差异。

举例而言，鲍姆有个潜藏性故事，其将下述两者加以对照：专业人员的显性实践，以及他为完成个人发展任务而对组织情境的隐性运用。鲍姆传达的讯息是，这两种实践限制了、却也形塑了彼此。赫希霍恩的潜藏性故事则以对权威的潜意识矛盾为中心，这种矛盾产生了将组织生活视为权威表征以及她的部属多少都是潜意识地彼此串通的一连串特有的事件。

马丁利的注意力则放在：世界银行项目专员习惯诉说故事的一组类型。她的每个故事类型都有其特别的起源、特殊的风格、具特色的修辞，以及独特的组织功能。有些故事的诉说是这些方案专员为了获得委员会赞助贷款而进行的；有些则是他们在田野现场中对彼此诉说的，为的是试着厘清方案中所发生之事、他们下一步需要做什么；有些是赞扬田野成就的英雄行为或责怪其失败的故事；还有些是提供方案活动的合法性给组织并同时掩护真正进行之事的故事。马丁利将这些不同类型的故事视为满足不同目的且捕捉不同特质（在某些案例中，突然插入某些从未曾发生过的事件）的故事，但所有的案例都有助于对世银组织历程的说明与澄清。更甚者，马丁利相信，透过组织成员所发表的对现实之多元再现的精密理解，她能够辨识出最能掌握田野中发生之事的特质——亦即，她能够建立

347

银行故事与银行现实间一个显露的符合处。

两种再现现象间的基本张力传达了班伯格的主要论辩：学校中偏重的形式的、明确的与符号象征性的再现，以及个体制物时有效行动——他们的“灵巧双手”——所表达的再现。在这些再现模式中，她提出，计算机以及适用于计算机程序的程序性描述模式，可以当做媒介，发挥“转换性客体”的功能。班伯格的潜藏性故事隐含的寓意在于，在这些通常相异的再现类型间，来回往复、结合与协调的重要性。

效度的检验

用故事来指称潜藏于显性的实践故事之下的规范性概念结构——即为潜藏性故事而非假定或架构，此暗示的是概念与现实间较为松散的联系。故事会让故事诉说者一直停留在描述的图像中，此暗示的是不同叙事者可能从“相同”现实中塑造出完全不同的故事。故事意味着“只是一个故事”，因此也就提出客观性这样的问题（真的有任何东西独立存在于任何特定观察者的描述之外吗?)，也引出了相对主义的幽灵。

有关适切的严谨性，相对主义取向可能采取以下两种形式中的一种。我们可能论辩到，有关实践之研究的适切性判断，应该从作者对潜藏性故事的敏感度有多高，以及作者在引导证据来支持潜藏性故事的表现有多好，来加以判断。或者，不同于此的，它的适切性应该由任何特定读者共享作者之目的与观点的程度来加以判断。在第一种状况中，判断乃和显性与潜藏性故事之间的符合处有关；在第二种状况中，判断乃与作者和读者偏好之潜藏性故事的符合或一致处有关。

348

对于适切的严谨性，我们可能渴望有个较不具相对主义色彩的方法取向。有可能同时承认观察者作为现实故事之建构者的角色，以及故事在面对该现实提出反驳时具有可改正性吗？换言之，虽然每个对实践的描述都是一种建构，但是它有可能不必只是一种独裁专制的建构，而有另类的建构吗?

因此，不论我们愿意与否，我们都被导引到效度这个古老且令人困扰的问题上。

传统上，有三种检验方式被用来决定命题的效度：符合性（correspondence，它与事实相符合吗?）、一致性（coherence，它是否以内在一致且强制的方式达到和谐一致?）以及实用性（pragmatism，它是否行得通?）。传统上对效度的讨论也指出，每种检验都可能是一种恶性循环。“与事实符合”可能意味着仅是与某人选择去注意的事实相符合而已，被忽略掉的事实则是那些与所探讨之命题不相合的。“一致性”可能优先用在与某人所采纳之理论架构最同质的解释上。能够从几种解释的任一种中多少获得有效性介入的研究者，可能仅选择去让他或她所偏好的解释行得通。

针对提出的现实说明，其效度的检验有个更严格的方法取向——虽然它无法保证得以对抗恶性循环——乃是卡尔·波珀（Karl Popper）广为人知的检验方法（Popper, 1968）。波珀的看法是，既然我们无法证实假设，充其量仅能证实它们为否证（disconfirm），那么，效度的根本检验就在于对反驳的竞争性抵抗（competitive resistance）。我们必须将所讨论现象的各种可能说明都予以并列，并且必须试着用决定性的实验方法来予以区别——亦即，让观察只与各种相抗衡假设中的一种相一致。波珀的建议用在企图想象一种信念可能被实验所否证上，也是可行的。如果没有任何途径可以通向另类信念，而且在这另类信念的条件下第一个信念可能转为虚假或错误的，那么，要将一种信念当成可否证的假设是非常困难的。在缺少另类假设的情况下，人们只会被他已相信之事的易得性、明显性所征服。

349

如果我们遵循波珀的思路，那么，在实践研究中，适切的严谨性将有赖研究者在实践现象之多元再现中的产生、比较与区别的能力——亦即，产生所讨论现象的另类因果故事，并且检验它们对反驳的竞争性抵抗。这一任务的表现好坏将依赖下面两个主要因素：

1. 研究者的潜藏性故事（具有或明或暗之理论架构）。
2. 研究者所采用的取向。

关于第一个条件，潜藏性故事的本体或根本类别决定了观察的种类，而为了否证得自该故事的解释，观察的进行是必要的。在本书中潜在于论文之下的类别包括了，“学生的‘啊哈’经验”、“形塑成人愿望的童年意象”、“灵巧的双手”、“对权威的矛盾”、“民主的多元性”或“教师在工作中自然学习的方式”等。据此，我们可以想象属于这些类别的其他观察种类。

关于第二个条件，一如我在前言中已经提到的，就研究方法取向来看，本书的14篇论文可以概略地依沿着远/近这一连续体来予以排列，连续体的一端是由保持远距离的研究者所进行的“纯”研究，另一端则是可能采取参与行动研究、咨询式研究或协同合作性自我研究等类型的“介入主义式”研究。这些方法中的每一种，都开展出检验研究者诠释之效度的特定方式，而且使其他方法的进行有所困难或不可能。举例而言，有关实践的“纯”研究提供了一种可能性，即未受研究者之介入而扭曲的资料搜集（除非研究者的出现扮演的就是介入的功能）；但是，它也因此排除了将介入当成一种检验诠释之方法的可能性。相反地，当咨商被当做一种研究方法时，研究者可以规划出用以协助当事人与检验假设的介入；但是这种介入可能产生的结果是，其诠释难以否证。例如，介入可能暗示当事人所应镜照的真相，或当事人在接受影响中顺从了顾问的信念。当研究者让一个研究对象投入协同合作性自我研究时，这个研究对象变成了一个协同研究者，其有助于解决问题与难题，也有助于寻找答案与解答。但协同研究者的偏见有可能同时进入研究过程，造成侦察与矫正错误的困难。

350

这两种因素——研究取向，以及研究者的潜藏性故事的根本类别——的符合或一致程度，对适切的严谨性的达成将是非常重要的，因为它决定了研究者是否可能作出这样的观察：为了区分各种竞争性假设之目的而进行的观察。

让我们考虑这两种因素的各种组合如何能够行得通。

纯研究

鲍姆的潜藏性故事引用埃里克森的发展阶段论，来解释莱瑟姆在州计划官僚体系中的生涯。鲍姆运用此理论指出，莱瑟姆花费数年的时间在组织边缘担任所谓的（由他自己与别人所界定的）社会规划者，在他对自己身份建构了足够的自信、也能胜任担任小区规划者的角色之前，他都处于机构中主流之物理空间规划取向的边陲。但在这个案例中，莱瑟姆迈向了该机构之组织世界的核心。

鲍姆以具备一致性与说服力的方式来诉说莱瑟姆的故事，至少对我而言是如此。在他所采用的技巧中，很重要的一部分是，他只纳入了符合埃里克森式诠释的细节。但他人可能可以在非常不同类别的基础上，对莱瑟姆的案例有进一步的其他诠释。比如，莱瑟姆也许可能被视为一个晚熟者。也许他的故事可以从这样的观点来诉说：规划技巧的日益累积，逐渐使他具有扮演小区规划者角色的能力。或许也可从偶发事件之机会主义式运用的角度来诉说故事，亦即，也许莱瑟姆必须等到一件能提供他适当机会的稀有事件发生时，他才有可能朝组织核心迈进。就这些另类的故事来看，鲍姆可能也选择了纳入不同的相关细节，以作为那个故事的证据。

面对这些有关主要问题的各种另类且可能的说明，鲍姆须能够将他的发展性解释当成一种待检验的严肃假设。但他如何检验一个来自埃里克森理论的假设？他大概需要搜集那些阐述莱瑟姆之行动的潜意识动机的数据——这类数据对需要长期且频繁观察病人的精神分析师而言是可得的；然而，鲍姆被隔绝在这样的数据来源之外，因为他选择作为一个保持距离的观察者角色。就这个意义来看，我认为这样说是很公平的：他在潜藏性故事与理论观点的投入，乃与他选择采用之研究方法取向相冲突。只要他仍坚持他所选择的研究角色，它们便会产生他无法加以检验的假设。 351

将咨商视为一种研究方法

拉里·赫希霍恩也引入了精神分析理论——在他的情况中，乃是修正

了梅拉妮·克莱恩夫人（Melanie Klein）与温尼科特（D. W. Winnicott）研究组织动力学的观点，即塔维斯托克学派（Tavistock School）的理论。赫希霍恩运用这个理论，建构了一贯且内在一致的故事，此故事乃有关个体心灵生活被反映在他们的社会世界之形态的方式。在他的案例研究中，他解释了：个体对权威的潜意识矛盾，如何制约团体与权威表征之关系的模式。

重要的后续发展追随这样的事实而来：赫希霍恩在他扮演顾问角色的脉络中，形塑了他的难题且框定了他对这些难题的诠释。事实上，他的研究方法是借着改变组织世界的企图来了解它的。他咨商式介入的功能乃是形成假设或检验假设的探究实验。但它们也必须达成协助当事人的目的。因此赫希霍恩必须持续地厘清组织中正在进行之事，如此他才能规划出有用的介入，而这介入的功能也在检验他的推测。因为研究与介入是赫希霍恩实践中不可分割的要素，他必须“飞快地”落实他塔非史塔克式诠释下的实践。的确，对我而言，他在此过程中似乎示范了相当的技巧。

赫希霍恩如何处理有关他诠释的效度问题？他运用了三个规准。就诠释本身的观点而言，这个诠释是可行且一致的吗？这与他偏好的理论架构一致吗？这个诠释“行得通”吗？就我而言，前两个规准很明显是从诠释本身的检视而来；第三个规准赫希霍恩则明白地予以讨论。他提及几件事情：他的诠释对他的听众而言似乎具有说服力，能够舒缓紧张张力，或为实践中某些有用的改变铺路。但他并未明确地考虑过对他试图解释之现象的另类说明。一如他在我们工作会议中所论辩的，对一个试图考虑另类因果故事的顾问研究者而言，当他被征召去进行行动时，将面临同时检验这些因果故事的两难困境。要在压力下处理这样的复杂性需要超凡的能力。然而，我们当中某些人反对这样的观点，而认为：如果顾问准备好将另类的因果故事开展在当事人面前，便有可能迎战这样的挑战。但是这样的策略将会改变研究者的方法取向，朝向协同合作性自我研究方法靠近，而这个研究取向是赫希霍恩迄今所选择不加以采用的。

352

可能有人假定，在任何情况下，为了要解决问题，基于潜意识内在生

活理论而对行为之另类说明进行批判分析，将会需要大部分当事人所无法企及的理解与技巧。我不知道赫希霍恩是否会这样说。然而，在我们的工作坊讨论中，他的确作出下述的论辩：如果对组织行为的另类诠释与顾问所采用的诠释同样具有可行性的话，其压倒性的条件便是，顾问的诠释为一个行得通的介入提供了基础，这意味着这个诠释必须是被授予权威的，而且必须是被当事人视为是内在一致的。

虽然这个论辩是可以理解的，它还是有着环绕下面观点的循环性纠结（circular twist）存在：顾问的权威仰赖单一、自我一致（假定是正确的话）之因果故事的支持。一种另类观点将使顾问的权威必须仰赖实作能力，即仰赖实作能力来将观念置诸检验之下、在各种敌对攻击下学习以及（如果必要的话）经历心灵的改变。在介入的过程中，这样的观点将让顾问注意到另类的情境说明——将会改变研究方法取向，且可能改变其潜藏性故事的一步。

参与行动研究

格林伍德和纽伯格都试着建构出一种故事，来回答他们选择予以研究之组织情境特性的问题。举例来说，在法格，成员变得漠不关心吗？我们要如何解释成员们在一般集会与购物楼层之间的相反态度与行为？在纽伯格地区学校体系中，辍学率的原因为何？是什么原因造成各年级间的关键性升学转折点出现问题？

这两个研究者（与赫希霍恩相反）试着和他们的参与者一起回答他们的问题。譬如，格林伍德将法格经理们带入组织实践的研究者角色中，有意地放弃专家在下述信念中所扮演的角色，这种信念为，就如他告诉我们的，“博学者必定能够做好田野工作”。

格林伍德与纽伯格两人都直接处理组织现实的多元观点，但是在他们的状况中，提出不同因果故事的是参与者。至于各种针对真相的相抗衡宣称，格林伍德与纽伯格两人处理的方式是，将故事诉说者集合起来，让他们在面对面的会议中得以有相互的对照比较。例如，格林伍德论文开始时 353

便引用了“积极正向”与“消极负面”的片段，其传达了成员对法格合作社现况的不同知觉，也都与下面的问题相关：“我们真的陷入困境之中吗?”之后，在计划的第二阶段，有个圆桌会议，与会者讨论他们不同的观点。格林伍德并非很有兴趣去决定出这些相抗衡观点中何种最接近真相。取而代之的，他专注于讨论本身的过程，他将之视为法格工作中健康的、多元主义式民主的证明。当然，他的结论是，工作人员并非漠不关心。同样地，受到创立者如此尊崇的多元主义与民主讨论的价值观，如果在组织中仍然具有活力，那么合作社就不是深陷困境之中。

在纽伯格的研究中，学校体系中各种行动者，依照他们偏狭的、责难取向的偏见，开始诉说有关辍学现象的不同因果故事。有些中学教师谴责几个较低年级的“社会向上流动”的观念。有些小学教师则批判中学无法提供支持与亲密的气氛。在纽伯格行动研究计划的早期阶段，他宣称这些故事乃是彼此冲突对立的。随后，因为跨年级的互访、观点的交流、协同研究等的结果，参与者开始将他们先前的故事视为带有偏见或仅是针对局部所做的说明。他们开始就辍学现象建构出一个更为完全的、系统的观点，在其中，所有各类的参与者都被认为扮演了某种因果角色，而学校体系的失能则开始被认为是受到参与者集体行动的影响。

这些参与行动研究之实务工作者所采取的理论建构，特别适合实务工作者用来处理组织现实之各种冲突故事的方式。这些奠基在参与者的常识性观念的理论建构，并未提出巨大的障碍来阻碍参与者的集体研究。然而以相反的角度来想象，精神分析的、皮亚杰的，或者赫希霍恩、班伯格或帕特南所实行的第二型理论观点，它们会分别如何能在格林伍德的圆桌会议或纽伯格的工作坊中进行。

协同合作性自我研究

在所有介入研究的形式，特别是协同合作性自我研究，“行动中反映”对于将现实之另类说明引领至表面并加以检验而言，具有极为核心的重要性。它可能采取“一个企图”的这种形式，以建构出一种超越各

种类型的故事，结合各种相冲突之故事的多元性，也如帕特南在我们的讨论中所指出的，允许你对所有情境中的行动者有着同理心。或者，“行动中反映”可能存在于创造一个新故事中，该故事解释了令人惊讶的事件，也从之获得有关新介入的规划。例如，这发生在马丁利对职业治疗师的说明中，职业治疗师发现了掌握病人想要梳头这类事实的方法；而在麦金龙与埃里克森的论文中，柯林善用学生的评论来帮助她发现什么样的电池与灯泡电路可以产生最亮的亮度。

这些研究者或研究者/实务工作者，发现他们诉说（或经历）之故事与我们身边令人惊讶的现实之间有着不吻合之处。这样的效果产生了进行“行动中反映”的机会及要求。某人必须赋予情境新意义，才能并入这令人惊讶的事件、回观谈话或所发现的多元可能性故事。而且之后也必须以现场实验来检验新意义，就如巴昂有时在访谈的关键时刻中开创新的且有效的问题，或如班伯格与她的教师小组探究隐而不显的观念，那些观念是他们带入到他们对所介入之任务——即他们如何建构公转与自转及变项的任务——的了解之中的。诚如巴昂在我们工作坊讨论中指出的，班伯格提供教师们的建议是他们可以加以变更的建议。她提供了基于他们的观察而提出的推论性诠释，借此刺激他们去思考，而且她也将这些视为教师进一步检视与改变的材料来呈现。

与此相似的，当马丁利让她的职业治疗师们一起检视他们的录像带时，她协助他们辨识他们与病人所经历的故事，当他们发现他们的故事似乎与病人的情况并不吻合时，以及他们认为身处其中之故事变成了完全非他们所处的故事时，记下他们在对这种惊讶予以响应时如何作出“行动中反映”。偶尔，她协助职业治疗师去发现病人也能有他们自己的故事，就如班伯格与布里格斯一再地发现他们的学生有着自己的故事。

所有协同合作性自我研究的作者中，兰扎拉也许是最明显地关切着效度问题的，这效度问题乃因多元与变动的故事之存在而出现，而且他的研究取向也反映了这种关切。他的协同合作性自我研究观点仰赖的是罗生门现象（Rashomon phenomenon）的发现，亦即对现实之多元故事的发现，

每个故事就其自身的观点而言在其内在均是令人信服的，但与所有其他的
355 故事都不兼容。兰扎拉指出，首先，某人建构作为资料的故事。之后，发现它们之间的不一致。最后，将这些不一致处当成研究的对象以及有待解决的难题。当参与者开始议论这些研究者的故事时，研究者必须仍对他们的回观谈话采取开放态度，因为他将借此取得潜在之否证性资料。

在兰扎拉的案例中，研究者的“行动中反映”存在于使他自己进入研究对象中这样的方式里。音乐系驳斥了他第一个有关“示范”的故事，这让他颇伤脑筋，他因此开始自问他如何形成那个故事。他的反映首先引领他去修正故事，之后，当整个历程重复时，这种反映也导引他质疑修正的明智与否。

在我们的工作坊中，对这个例子进行了讨论，在其中，帕特南指出未经批判地接受研究对象之回观谈话所具有的危险性。他问道：“如果音乐系成员否认他自己对新音乐课程的敌意，而借此掩饰此一状况，怎么办?”兰扎拉觉得，对他而言，如果那时他去挑战系里成员的动机，那样做并不适当，而且这样的对抗可能也会打断他们的对话。

这样的交流引导我们质疑属于协同合作性自我研究之要素的人际能力。研究者有可能挑战协同合作者对故事的修正，而不损及他们的协同合作吗？关于他的协同合作者传达了对以往事件之重新建构的那种理解后，他将必须能够予以探究，同时保有对这些理解的怀疑，并且在对协同合作者之防卫性态度无须负责的情况下对之进行挑战。他必须如雷蒙德·汉纳（Raymond M. Hainer）曾说的（Hainer，1968，p.36），“以不带教条主义的态度加以确认，以不带敌意的态度与之对抗。”诸如此类的能力乃是阿吉里斯和我称之为“第二型能力”（Model Ⅱ competence）的例子（Argyris & Schön，1974）。就帕特南与我自己的观点来看，在协同合作性自我研究中，研究者不仅需要展现这类能力，也需要协助他的协同研究者获得这些能力。这是件困难的事。但是当研究者同时也是介入者时，这将被证明具有正当性，因为这些能力对令人信服之研究而言是十分重要的，同时也能满足“介入”的这一目的。

研究者的吊诡立场

在协同合作性自我研究中，一间镜室于焉开展。研究者想与她的协同合作者进行协同合作研究，以探究潜藏于他们行动模式中的思考、认识与理解方式。她至少有部分这样的意图，意图协助他们为他们自己学着进行这类的探究；于是她必须能够和他们一起经历她希望他们学会去做的。所以她个人乃以一种特别的方式处于暧昧的情境中。 356

协同合作性自我研究需要的是社区精神科医师莱昂纳德·杜尔（Leonard Duhl）所谓的“自我的存在性利用”（an existential use of the self）。研究者放弃操控者的专家角色，将自己身为人这样的面貌呈现给他的研究对象，而寻求进入他们的实践经验中。事实上，他对他们说：“我加入你们，我试着站在你们的立场来体会，我试着经验你们所经验过的。”如巴昂在我们讨论中所指陈的，这需要时间。许多我们的案例乃是研究者的成果，这些研究者愿意在社会情境中留置足够长久的时间，对它们进行足够深入的苦心研究，以获得他们研究对象所感受到的经验。但是当研究者要求研究对象将自己最脆弱的地方开敞出来时，他同时也将自己最脆弱的部分向他们开敞。他试着完全以人的样貌来呈现自己。就像爱默生（Emerson）曾将一个农夫称为“耕种的人”一样，研究者将他自己视为进行研究的人。

同时，研究者必须认知到相互同理心以及开敞性有着局限性，这种局限性根植于对特定客观性与一致性的合法要求上。他和他的读者、协同研究者想要相信，他的发现结果不仅含括了他所经历的或从他对研究对象的同理所获得的想法与感受。此外，对他的要求是，透过他自己批判的智慧来筛选这些材料，即对于他可能超越他研究对象在任何时刻中所拥有的理解予以善用。

研究者必须试图将他自己的理解视为有问题的，即将它们置诸协同合

作者回观谈话之下来检验，另一方面，他必须挑战这些回观谈话。因此，举例来说，班伯格似乎对与她共同工作的教师们说：“我和你们在一起，我是你们的一分子，当你们困惑时，我允许自己和你们一起困惑，这有时是不需花什么力气！”如她在我们的讨论中指出的，只要她对教师们有一点点的优越态度，就足以使他们匆忙逃离。然而，在此同时，她也发现她对他们共享的经验有些想法，这些想法他们可能还未具有；而在她心中的另一角，她监视着自己加入他们的这个过程；例如，当她看见可能触发某种尚未明确化之想法的相似点时，或当他们的对话可能会被当成对话原型时——这种对话是他们可能学着和学生进行的，她会先观察一阵子。反映的回观要求的是一种对许多事情的吊诡立场，特别是对客观性这整个问题。诚如马丁利指出的，研究者必须认知到，事物没有既定的、先于客体化的情况等着被研究发现。所有的研究结果都是某人对现实的建构。然而，研究者仍必须努力进行检验，将他在情境中所运用的建构引出表面、并列，且将之与对现实之另类说明进行区分。如果客观主义立场出现问题，问题不在于迈向客观性的努力，而如巴昂所观察到的，是在于这样的信念：建立出绝对客观真相的这种宣称的有效性乃是可能的。

357

尾 声

我已经说到过，进行反映回观不仅是“提供理由给实务工作者”，而且是认知到：任何针对他们推理的特别说明，都是观察者的建构，而这种建构可能是错误的或是极为不完整的。“提供理由”的研究者，有义务将他自己的想法转回到想法本身上，知觉到他自己的潜藏性故事，以及寻求他自己理解所观察之现实的方式之盲点与偏见的可能来源。然而只有当他准备好接受与检验其他看待他的材料的方式时，他才可能做到这些。

更甚者，当研究者同时是介入主义者时，他将他的研究对象视为当事人或协同研究者，波珀的效度检验因此变成了限制与指引介入的原则：对

反驳之竞争性抗衡的这种追求，在限制研究者的情境之单边控制上，负有双倍的责任。我相信双边、共享的控制，是所有这些论文作者共同具有的价值观，它需要的是愿意寻求与称扬不同于自己看待情境之方式的意愿。同时，努力追求“永远未能达成”之客观性的这种价值观，需要研究者顺着他自己的建构来反驳那些另类的建构，而且是透过在实践情境中可行的实验方法来达成的。

我已经说到过，波珀效度检验的可应用性，是有赖于研究者选择之研究方法与潜藏性故事之本体的配合。在我们对作者们所采取的一些不同研究方法取向的回顾中，我们认识到条件的存在，亦即在条件之下可能可以获得这样的配合。我们也已经看到，那些研究者潜藏性故事之根基的类别，可能不适合透过“纯粹的”与保持距离性的研究来检验。顾问/研究者可能难以同时将潜藏性故事带至表面并对另类因果故事加以检验的方式，建构可行之介入的要求条件。在研究对象亦为协同研究者的情况中，潜藏性故事的类别必定让参与者可以了解并将之用于制造与检验他们自己的因果推论。所有类型的介入研究都要求进行“行动中反映”，至少要在实践情境中的现场实验进行。协同合作性自我研究对研究者有特殊的要求条件——它要求研究者要对有助于“交互行动中反映”之行为世界的创造有所贡献。

358

然而很重要的是，要认知到波珀效度检验之可应用性的局限。本书中每个案例研究都从某种潜藏性理论观点出发，迈向它（指特定理论）关于实践情境之因果说明中的刹那即逝性。在理论观点的架构中，实践情境之因果说明在某些案例中被纳入考虑且加以检验，但理论观点本身并没有受到批判分析或实验的检验。以帕特南为例，他纳入了关于保罗在“行动科学”介入之企图的另类说明，但并未批判性地检视行动科学。格林伍德在他的研究中，协助参与者考虑与论辩关于法格合作社困境的另类观点，但并未寻求不同于多元主义民主理论的另类理论，而将他们的论辩置诸民主理论中来进行。

在一个相对而言较短的实践研究中，不对某人自身之架构进行批判研

究，而在架构中寻求真相，且非寻求有关架构或超越架构的真相，这样的做法是合理的。然而，本书中各论文所奠基之故事与观点的多样性，引发了更进一步的问题。我们可以说某个潜藏性故事或架构较其他的更为适合——更切合情况、更有效吗？或者，某些潜藏性故事应该被纳入，以创造出更全面的、更适当的实践研究——例如，研究学校中的教学与学习？这些问题紧密地与实践研究的发现结果（诸如这些研究）的可概括性这样的议题相结合。对我而言，这些问题在个体研究的适切性上并不像对一组研究、研究方案与历程那般高，在这些历程中，具胜任能力的研究者偶尔会在根本上改变他们的决定。在这里我将不进行阐述这些问题。我希望能在对历程——透过这样的历程，潜藏性故事与观点有时会被转化——进行实证研究的脉络之中来探究它们。

359

参考书目

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice.* San Francisco: Jossey-Bass.

Hainer, R. M. (1968). Rationalism, pragmatism, and existentialism: Perceived but undiscovered multicultural problems. In M. W. Shelly & E. Glatt (Eds.), *The research society.* New York: Gordon & Breach.

Popper, K. (1968). *Conjectures and refutations.* New York: Harper & Row.

各章作者简介

珍妮·班伯格（Jeanne Bamberger） 麻省理工学院音乐系教授。有与霍华德（Howard Brofsky）合著的音乐相关书籍《聆听的艺术：发展音乐感知》（*The Art of Listening: Developing Musical Perception*, 1987），现已出至第5版；此外，她广泛撰述关于音乐认知与音乐发展的主题。她的近作为《音乐聆听背后的心灵》（*The Mind Behind the Musical Ear*, 1990）。

丹·巴昂（Dan Bar-On） 现为以色列内盖夫（Negev）的班古里昂（Ben-Gurion）大学行为科学系资深讲师。他于耶路撒冷的希伯来大学获得心理学的博士学位，而担任治疗师、组织发展顾问（O. D. consultant），同时也是以色列国防军（Israel Defense Force）的资深田野心理学者（field psychologist）。著有《沉默的遗产：面对第三帝国儿童》（*Legacy of Silence: Encounters with Children of the Third Reich*, 1989），该书根据他在德国进行的一个先研究而写成，内容有关大屠杀对施暴者子女之心理的与道德的事后效应。

霍威尔·S. 鲍姆（Howell S. Baum） 于美国马里兰大学（University of Maryland）都市研究中心（Institute for Urban Studies）教授组织行为与社会规划。他在加州大学柏克莱分校取得城市与区域规划的博士学位，为国际组织心理分析研究学会（International Society for the Psychoanalytic Study of Organization）的创办人。著有《规划者与公众的期盼》（*Planners and Public Expectations*, 1983）、《隐形的官僚体系：组织问题解决中所存有的无意识》（*The Invisible Bureaucracy: The Unconscious in Organizational Problem Solving*, 1987）以及《组织成员：职场中的个人发展》（*Organizational Member-*

ship: *Personal Development in the Workplace*, 1990)。

D. 琼·克兰迪宁(D. Jean Clandinin)　加拿大阿尔伯塔大学(University of Alberta)初等教育系副教授。之前曾任教师、顾问与心理学者。于阿尔伯塔大学获得学士与硕士学位,在多伦多大学(University of Toronto)获得博士学位。著有《课堂实践:行动中的教师意象》(*Classroom Practice*: *Teacher Images in Action*, 1986),以及与迈克尔·康奈利(F. Michael Connelly)合著的《教师作为课程规划者:经验的叙事》(*Teacher as Curriculum Planners*: *Narratives of Experience*, 1988)。她正在进行以师资培育作为叙事研究的协同合作研究。

F. 迈克尔·康奈利(F. Michael Connelly)　曾受教于加拿大的阿尔伯塔大学、哥伦比亚大学(Columbia University)的教师学院(Teachers College),以及芝加哥大学(University of Chicago)。他也是安大略教育研究中心(Ontario Institute for Studies in Education, OISE)与多伦多大学教育系的联合教师发展中心的主任。他曾于阿尔伯塔的中学任教,在前往多伦多之前,也曾任阿尔伯塔大学、伊利诺大学与芝加哥大学的教师,之后他在多伦多大学与 OISE 担任课程与教师研究教授。他是加拿大的第二国际科学研究(Second International Science Study)的协调人,担任《课程评论》(*Curriculum Review*)的编辑,也是"杜威教育与文化学会"(John Dewey Society for Education and Culture)理事会的理事。他最近担任安大略政府师资培育政策报告的共同作者。他的研究兴趣主要在教学的研究,且与克兰迪宁共同担任教师个人实践知识之长期研究的主持人。康奈利与克兰迪宁两位博士合著《教师作为课程规划者:经验的叙事》,也共同撰述了许多文章与书籍的章节。康奈利博士获颁"加拿大教育研究学会"(Canadian Society for the Study of Education)1987 年的杰出加拿大课程学者奖(Outstanding Canadian Curriculum Scholar Award)。

加伦·埃里克森(Gaalen Erickson)　其教育背景为阿尔伯塔大学化学硕士、不列颠哥伦比亚大学(University of British Columbia)科学博士,现任职于该大学的数学与科学教育系。他的著述集中于辨识与再现学生有关科学概念的直觉性推理,以及从学生的思维来检视教育的意涵。这些研究兴趣,结合了对科学教师养成的反映性实践的关怀,引领他发展出大学与学校教育人员于行动研究计划上的协同合作网络。

约翰·福里斯特（John Forester） 康奈尔大学（University of Cornell）城市与区域规划系副教授。他最近出版了《面对权力的规划》（*Planning in the Face of Power*, 1989）一书，以及与诺曼·克鲁姆霍尔德（Norman Krumhold）合著的《让平等得以成功》（*Making Equity Work*, 1990）。他获得加州大学柏克莱分校的规划博士。

戴维德·詹姆斯·格林伍德（Davydd James Greeneood） 康奈尔大学国际研究的约翰·奈特教授（John S. Knight Professor of International Studies），以及国际研究中心（Center for International Studies）的主任。自格林内尔学院（Grinnell College）毕业，在匹兹堡大学（University of Pittsburgh）获得人类学博士学位。他的研究集中在发展的各种政经方面，以及西班牙巴斯克郡的族群冲突。最近，他担任一个为期3年的参与行动研究的协同主持人，研究蒙特拉贡的法格合作社。他也撰述生物决定论、演化论历史、医学人类学等相关论述。著有《无益的财富：西班牙巴斯克郡的商业化与衰颓》（*Unrewarding Wealth: The Commercialization and Collapse of Agriculture in a Spanish Basque Town*, 1976）与威廉·斯蒂尼（William A. Stini）合著的《自然、文化与人类历史：人类学的生物——文化介绍》（*Nature, Culture, and Human History: A Bio-Cultural Introduction to Anthropology*, 1977）、《演化的抑制：人类研究中非演化性观点的坚持》（*The Taming of Evolution: The Persistence of Nonevolutionary Views in the Study of Human*, 1985）、与路易斯·冈萨雷斯（Luis Gonzez）合著的《法格文化：蒙特拉贡合作社的人类学研究》（*Culturas de FAGOR: Estudio anthropol ico de las cooperativas de Mondrag*, 1990）。

拉里·赫希霍恩（Larry Hirschhorn） 在他的咨商与研究实践上，是个具备多元学科素养的思想家与实践工作者。他拥有麻省理工学院的经济学博士学位，并专注于组织更新与发展领域。他在制造业工厂的现代化问题与展望上是个公认的专家，也常协助执行小组与专业伙伴评估其工作关系。除了撰写过无数有关组织更新与经济发展的文章外，他的专著有《超越机械化：后工业时代的工作与科技》（*Beyond Mechanization: Work and Technology in a Post-Industrial Age*, 1984）、《职场之内：组织生活的精神动力学》（*The Workplace Within: Psychodynamics of Organizational Life*, 1988），以及《新小组环境中的管理：技巧、工具与方法》（*Managing in the New Team Environment:*

Skills, *Tools*, *and Methods*, 1990)。

焦万·弗朗西斯科·兰扎拉(Giovan Francesco Lanzara) 意大利博洛尼亚大学(University of Bologna)组织理论的副教授，自哈佛大学(University of Harvard)获得都市设计硕士学位、比萨大学(University of Pisa)获得公共工程博士学位。一直追求的是“另辟蹊径”的研究生涯，探究系统分析、规划理论与实践、组织行为、学习等领域，同时也是这些领域无数著作的作者或共同作者。

艾伦·麦金农(Allan M. Mackinnon) 卡尔加里大学(University of Calgary)获得教育硕士学位，不列颠哥伦比亚大学获得科学教育博士。他的研究兴趣主要在于辨识出鼓励新任教师反映其实践这一历程的本质，以及记录滋养此类反映的条件。他现为西蒙弗雷泽大学(Simon Fraser University)的教师。

谢里尔·马丁利(Cheryl Mattingly) 芝加哥的伊利诺大学芝加哥校区(University of Illinois at Chicago)职业治疗系的助理教授，也是哈佛大学社会医疗系的研究员。过去10年间，她的研究主要在于调查专业的教育人员如何以叙事作为赋予他们工作意义的工具。她正在撰述有关叙事在导引治疗介入中所扮演之角色的专著，而且是以职业治疗师作为案例。她在麻省理工学院获得人类学与都市研究的博士学位。

诺曼·纽伯格(Norman Newberg) 宾夕法尼亚大学(University of Pennsylvania)教育研究所副教授，也在全美各地、加拿大、以色列、比利时等地担任顾问。借由行动研究方法论，他和私立及公立学校合作，专注于重新建构他们的管理、教学决策，以及委员会成员、行动与系所的角色。自天普大学(University of Temple)毕业后，他于伊利诺大学获得硕士学位，加州大学获得博士学位。进行过多次的研究计划，且为哈佛大学怀特海奖学金(Alfred North Whitehead Fellowship)及福特基金奖学金(Ford Foundation Fellowship)的受领者。

马尔科姆·帕利特(Malcolm Parlett) 组织顾问及格式塔心理学者，具有教育方案评估及心理学研究的背景，为剑桥大学博士。他是实例式评估的创始人，也撰写了许多论文与报告。他目前正在撰写超越治疗应用的格式塔理论的发展方面的论著。

罗伯特·帕特南（Robert Putnam）　其是顾问、教师，以及投注心力于协助实务工作者学习提升个人与组织学习的研究者，同时也协助研究者发展结合研究与介入的技能。他长期担任哈佛大学教育方面的教师，与克里斯·阿吉里斯、戴安娜·史密斯合著《行动科学》（*Action Science*）一书。他获得雪城大学（University of Syracuse）政治方面的文学学士，并在哈佛大学获得有关咨商与辅导心理学方面的教育硕士与博士。他同时为行动规划协会（Action Design Associates）——教育介入主义者的专业顾问公司——的合伙人。

唐纳德·A. 舍恩（Donald A. Schön）　现为麻省理工学院都市研究与教育的福特（Ford）教授。著有《培养反映的实践者》（*Educating the Reflective Practitioner*, 1987）与《反映的实践者》（*The Reflective Practitioner*, 1983）。他获得耶鲁大学（University of Yale）学士学位，以及哈佛大学的哲学硕士与博士学位。

索引及汉译对照

Index